



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ELIANE BRITO SILVA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM
ALAGOINHAS:
O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Salvador
2012

ELIANE BRITO SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM
ALAGOINHAS:
O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz.

Salvador
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

S586

Silva, Eliane Brito

A formação de professores de História em Alagoinhas: o caso da
Universidade do Estado da Bahia / **Eliane Brito Silva**, Salvador. 2013
265 fl.:

Orientadora: Profª Drª Delcele Mascarenhas Queiroz

**Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação
em Educação e Contemporaneidade.**

1. Formação de professores 2. Ensino 3. Profissionalidade Docente

CDD 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM ALAGOINHAS: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA"

ELIANE BRITO SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 19 de dezembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Denice Barbara Catani
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Gilmaro Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Dedico este trabalho



Fotografia: Brito, S/D

Aos professores Ires Maia Müller, Ialmar Leocádia Vianna, Zalvira Vilasboas, Jorge Almeida Uzêda, Epaminondas Silva Macedo, Dilton Oliveira de Araujo, sempre preocupados com a formação de professores de História, com quem aprendi a ensinar história e ensinar a ensinar a História.

À todos os professores de História de tempo integral das escolas públicas, em especial a Eliene Brito Silva, Cassia Regina Oliveira Nunes e Ana Cybele Araújo Bastos, no seu trabalho anônimo buscam fazer da história e seu ensino, uma atividade divertida e prazerosa.

AGRADECIMENTOS

Meu especial agradecimento a Prof.^a Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz pela orientação, pelo aprendizado, lição de ética na profissão e exemplo de responsabilidade social na/pela escola pública e pela sua amizade.

Aos Profs. Drs. Livia Alessandra Fialho da Costa e Marcos Luciano Lopes Messeder, pelo comprometimento no exercício de suas profissões, com o aprendizado de seus alunos.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Denice Barbara Catani, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza e Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito pelas observações, sugestões criteriosas, pertinentes e enriquecedoras.

À Coordenação e Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pelo acolhimento e oportunidade de estudos sobre educação e ensino.

Ao Departamento de Educação, do Campus II, da UNEB e Colegiado de História, por oportunizar a qualificação do professor com a liberação e auxílio, condições essenciais para o desenvolvimento dessa atividade.

À José Gledison Rocha Pinheiro, amigo 24 horas, pela escuta, pela companhia em cafés e telefonemas científicos.

Às amigas-colegas Leonice de Lima Mançur Lins e Marinalva de Oliveira Silva, companheiras de jornadas de trabalho, parceiras da rotina desgastante de acompanhamento, orientação e observação dos estágios, quase sempre sem apoio e condições institucionais.

À Claudia Paranhos de Jesus Portela, pela força, pela compreensão e amizade.

À turma de 2009, em especial as colegas Crizeide Freire, Ana Karina, Lilian, Dalva Macedo.

À Edineiram amiga, meu carinho pela companhia nessa caminhada.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a formação inicial do professor de História para a Educação Básica. Adoto como foco de referência o Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia. Parto do contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, cujo desdobramento foi às reformulações curriculares dos cursos de Licenciatura. Interessa saber como a Universidade, tem se preocupado com a formação do professor de História, considerando formação como preparação profissional para o exercício do magistério no ensino da disciplina. A pesquisa indica descompasso entre o conjunto legal normativo e o projeto pedagógico curricular, a permanência do distanciamento entre as instituições universitárias e a escola nas suas variadas formas de organização, a desarticulação entre saberes “de conteúdo” e saberes pedagógicos, a predominância da distinção e/ou separação entre formação teórica e formação prática, a hierarquização entre a atividade de ensino e atividade de pesquisa. Como resultado, forja-se na universidade um profissional da educação destituído de uma identidade institucional pedagógica.

Palavras chave: Formação de professores. Ensino de História. Currículo. Prática de ensino. Docência.

ABSTRACT

The present study has as an object the initialization of the formation of the History teacher of the Basic Education. We adopted as a focus of reference the Course of Licenciateship in history from the State University of Bahia. We started from the formation of Teachers from Basic Education based on the context of National Curricular Guidelines whose unfolding was the curricular reformulations of the teaching courses. It is questioned how the University has been (pre)occupied with the academic formation of the History teacher, considering formation as the professional preparation for the teaching practicum of the subject. The research indicates irregularity between the legal-normative set and the pedagogical- curricular project, the permanency of a distance among the Universities Institutions and the school and its various forms of organizations, disarticulations between the knowledge of content and the pedagogical knowledge, the predominance of the distinction and/or separation of the theoretical formation and the practicum, the hierarchy between the teaching activity and the research activity. Thus, we can see at the University a forged professional of education, destitute of a pedagogical-institutional identity.

Key- Words: Teacher Formation; The teaching of History; Curriculum; Teaching Practicum; Teacher Training.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – A pesquisa por Instituição de Ensino Superior (IES)	40
Quadro 2 – A pesquisa nas universidades nos fóruns acadêmicos e periódicos de história (2002 – 2009)	62-63
Quadro 3 – Temas das Mesas Redondas do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2007)	66
Quadro 4 – A pesquisa e as universidades no ENPEH (2003)	73
Quadro 5 – A pesquisa e as universidades no ENPEH (2008)	76
Quadro 6 – Linhas de Pesquisa dos Docentes para orientação de TCC's	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A formação de professores de História na ANPEd (2002 – 2009)	34
Tabela 2 – A produção da Revista Brasileira de Educação e a Formação de professores (2002 – 2009)	38-39
Tabela 3 – A produção acadêmica na ANPEd e na RBE (2002 – 2009)	39
Tabela 4 – A produção do Simpósio Nacional de História e a formação de professores (2002 – 2009)	45
Tabela 5 – Os Encontros Estaduais de História e a formação de professores (2002 – 2008)	46
Tabela 6 – A Revista Brasileira de História (RBH) e a formação de professores (2002 – 2009)	55
Tabela 7 – A Revista História Hoje e a formação de professores (2003 – 2009)	57
Tabela 8 – Estudos sobre a formação de professores no campo da História (2002 – 2009)	61
Tabela 9 – A produção sobre o ensino de História no VII Encontro Nacional “Perspectivas” do Ensino de História (2002 – 2009)	68
Tabela 10 – A produção acadêmica no VII Encontro Nacional “Perspectivas” do Ensino de História – “Ensino de história, cidadania e consciência histórica” (2009)	68-69
Tabela 11 – A produção acadêmica do VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. 10 Anos: Um balanço” (2003)	71-72
Tabela 12 – A produção acadêmica do VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, “Metodologias e Novos Horizontes” (2008)	74
Tabela 13 – A Formação de Professores no VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, “Metodologias e Novos Horizontes” (2008)	76-77
Tabela 14 – O Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História e a formação de professores (2002 – 2009)	77
Tabela 15 – Teses e Dissertações nos Programas de Pós-Graduação na UNEB (2002 – 2009)	81
Tabela 16 – Teses e Dissertações nos Programas de Pós-Graduação na UEFS (2002 – 2009)	85
Tabela 17 – Teses e Dissertações nos Programas de Pós-Graduação da UESC (2002 – 2009)	86

Tabela 18 – Teses e Dissertações nos Programas de Pós-Graduação na UESB (2002 – 2009)	87
Tabela 19 – Teses e Dissertações nos Programas de Pós-Graduação na UFBA (2002 – 2009)	89-90
Tabela 20 – Trabalhos publicados em periódicos da UFBA (2002 – 2009)	92
Tabela 21 – A Carga horária do Curso de Licenciatura em História da UNEB (2004)	168
Tabela 22 – A Carga horária do Curso Licenciatura em História da UNEB (1986)	170
Tabela 23 – A Carga horária por Áreas de Conhecimento do Curso de Licenciatura em História (2004)	178
Tabela 24 – Os Componentes curriculares por Áreas de Conhecimento do Curso de Licenciatura em História (2004)	189
Tabela 25 – Os componentes curriculares por Áreas de Conhecimento do Curso de Licenciatura em História (2004)	198
Tabela 26 – O curso de Licenciatura em História – Distribuição da Carga Horária da Disciplina/ Componente Curricular	199
Tabela 27 – Abordagem metodológica dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em História (2004)	201
Tabela 28 – Concursos públicos por Área de Conhecimento – UNEB (2008-2011)	204
Tabela 29 – Trabalhos de Conclusão de Curso de Licenciatura em História (2008-2010)	206

LISTAS DE SIGLAS

- ANPUH – Associação Nacional de História
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APUH – Associação de Professores Universitários de História
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CETEB – Centro de Educação Técnica da Bahia
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSU – Conselho Universitário
- DEDC – Departamento de Educação
- DECT – Departamento de Ciências Exatas e da Terra
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EEH – Encontro Estadual de História
- PEH – Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História
- ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- EMC – Educação Moral e Cívica
- EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros
- FAMESF – Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco
- FFCLJ – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro
- FFPA – Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas
- FFCLC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité
- FFPSAJ – Faculdade de Formação de Professores de Santo Antonio de Jesus
- FFPJ – Faculdade de Formação de Professores de Jacobina
- FFPA – Faculdade de Educação de Formação de Professores de Alagoinhas

Faced – Faculdade de Educação

FFCH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OSPB – Organização Social Política Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGEFHC – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

PGH – Programa de Pós-Graduação em História

PLATAFORMA FREIRE/PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História (PPGH)

RBH – Revista Brasileira de História

RBE – Revista Brasileira de Educação

RHH – Revista História Hoje

SEC –BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SNH – Simpósio Nacional de História

SESEB – Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - CAMINHOS DA FORMAÇÃO, CAMINHOS DA PESQUISA	17
2 O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	30
2.1A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	34
2.1.1 As Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	34
2.1.2 A Revista Brasileira de Educação	37
2.2 A PRODUÇÃO NOS FÓRUMS ACADÊMICOS E PERIÓDICOS DE HISTÓRIA	40
2.2.1 Os Simpósios Nacionais de História	44
2.2.2 Os Encontros Estaduais de História	45
2.2.3 A Revista Brasileira de História	52
2.2.4 A Revista História Hoje	55
2.3 A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ENCONTROS NACIONAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA	64
2.3.1 O “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”	65
2.3.2 O “Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História”	70
2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	78
2.4.1 A Universidade do Estado da Bahia	78
<i>2.4.1.1 A Revista da FAEBA</i>	<i>81</i>
2.4.2 A Universidade Estadual de Feira de Santana	82
2.4.3 A Universidade Estadual de Santa Cruz	85
2.4.4 A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	86
2.4.5 A Universidade Federal da Bahia	87
<i>2.4.5.1 A Revista da Faced</i>	<i>91</i>
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
3 O ENSINO DA HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE	105
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA	105
3.2 O ENSINO DA HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE	126
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
4 A LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM ALAGOINHAS	152
4.1 A LICENCIATURA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UNEB	152
4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
5 À GUIA DE CONCLUSÃO	214
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES	233
APÊNDICE A - TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO, DEFENDIDOS	

NO PERÍODO DE 2008 A 2010 - CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNEB, CAMPUS II, ALAGOINHAS	233
APÊNDICE B - TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA HISTÓRIA HOJE, 2003 A 2007	236
APÊNDICE C - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES – MESTRADO MULTIDISCIPLINAR EM CULTURA, MEMÓRIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL - UNEB	241
APÊNDICE D - RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES – MESTRADO HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL- UNEB (2009)	245
APÊNDICE E - TRABALHOS PUBLICADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – 2002 – 2009	246

1 INTRODUÇÃO - CAMINHOS DA FORMAÇÃO, CAMINHOS DA PESQUISA

O presente estudo tem como objeto a formação inicial do professor de História para a Educação Básica. Adotei como foco de referência o Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Interessa saber como a universidade, tem se preocupado com a formação do professor de História, considerando formação como preparação profissional para o exercício do magistério no ensino da disciplina, identificando que fatores e condições interferem no seu desenvolvimento. Como se aprende a ensinar? Que compreensão do ser professor está presente no curso, na licenciatura? Que compreensão da atividade docente e da profissão se aprende no espaço universitário?

Essas questões emergem de experiências e observações das práticas de ensino de História desenvolvidas nos espaços de atuação profissional, nas salas de aulas das escolas públicas, e também de reflexões e diálogos construídos nas salas de aulas da universidade. De início, a intenção era realizar um estudo sobre a educação patrimonial na formação de professores, sobretudo pela perpetuação na disciplina História, de um ensino centrado na reprodução de temas tradicionais e clássicos da história da Europa complementada pela história do Brasil.

Contudo, na revisão de literatura, minha atenção se volta para a formação docente, tanto pelo panorama revelado pelas pesquisas acadêmicas (em evidência a preparação inadequada para o exercício docente na educação básica), como pelo processo de mudança das licenciaturas em curso, desde a publicação das resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP n. 1 e Resolução CNE/CP n. 2/2002), que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, a duração e a carga horária para a graduação plena, em nível superior, vivenciado cada vez com maior intensidade.

Após a publicação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, convivi com as experiências de adaptação e reformulação curriculares no exercício de minha profissão até 2005, lecionando matérias/disciplinas que tiveram sua carga horária ampliada. Desde 2006, atuo num curso de graduação regular presencial, que teve seu currículo reformulado nesse período.

Entre os anos de 2007 a 2009, trabalhei como responsável pela disciplina/componente curricular Estágio Supervisionado, e nesse espaço pude auscultar

revelações dos futuros professores, nossos alunos do quinto ao oitavo semestres, a respeito do ensino na educação básica. Primeiro, quando perguntados sobre o trabalho na escola, afirmavam que se tivessem possibilidade de escolha não gostariam de lecionar no ensino fundamental e médio, embora tivessem feito opção pela licenciatura, pela carreira do magistério, como caminho acadêmico, para uma formação profissional. Mas, que abraçariam o ensino superior como profissão caso tivessem oportunidade.

Em minha trajetória, trabalhei nos dois níveis de ensino – séries finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas públicas e particulares. No meu caso, o ingresso no ensino superior está relacionado diretamente a essa vivência na Educação Básica. Os primeiros anos de exercício no magistério fez-me perceber que a universidade não oferece a preparação profissional capaz de dar conta da natureza do trabalho dos professores. Sou formada em licenciatura plena em História, ainda no período de vigência do modelo “3 + 1”¹. Foi na experiência em sala de aula que aprendi a ser professora, aprendi a ensinar. Nesse espaço, lidando com problemas e dificuldades (práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, desconhecimento dos conteúdos dos currículos e da gestão da sala de aula, dos fundamentos e das metodologias do ensino), evidencia-se a precariedade da formação inicial. Essas questões sobre o ensinar e aprender a ensinar me conduz para o magistério superior, para o trabalho com a docência, com a formação de professores.

Corroboro o pensamento de Andrade (2006), que a universidade, a escola e a docência são fontes constitutivas indissociáveis da formação do professor². Andrade não nega que a relação entre os saberes e práticas oriundas dessas três fontes inexista no processo de formação dos profissionais da educação. Entretanto, considera que é

[...] reduzida a um procedimento cognitivo mediante o qual os conhecimentos universitários constituem a Escola e a Docência como seus objetos, numa perspectiva cientificista que transforma o mundo, o mundo educacional e profissional docente, especialmente, num desdobramento das regras de produção do conhecimento acadêmico-científico [...] (ANDRADE, 2006, p. 2).

¹ No currículo do curso de graduação, em Licenciatura Plena em História, durante os três anos estudavam-se as disciplinas da área de conhecimento específico, e no último, a prática de ensino de história, propriamente dita.

² ANDRADE, Everardo de Paiva. Oficina de formação docente para o ensino de História (Aspectos teóricos e metodológicos em uma pesquisa educacional). Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Everardo%20Paiva%20de%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 09.

A escola e a docência permanecem enquanto lugares da prática, do ensino. Entretanto, opera-se no interior da sala de aula das instituições escolares a reprodução do interior da universidade: preleções, aula magistral, exercícios de erudição. “Esses alunos pensam que estão dando aula para alunos de universidade”. Essa observação parte de um professor colaborador, professor-regente de uma classe do 6º ano³, num momento de avaliação da aula do estágio do graduando.

Andrade (2006), Piconez (1994), Pimenta (1997), Barreiro e Gerbran (2006) Silva e Miranda (2008) entendem a prática como espaço de aprendizagem e constituição de saberes. Esse pensamento é compartilhado por Cerri (2006), que define a prática como elemento fundamentador e integrador da teoria, da metodologia e dos conteúdos. Daí, a recusa da prática enquanto campo de aplicação dos conhecimentos científicos. Isto deve significar, portanto, o rompimento do paradigma hierarquizante e dicotomizador estruturante das escolas e modelos de formação de professores. Uma vez que, historicamente, nos cursos de formação docente, as questões da prática de ensino e do estágio supervisionado ficam restritas às atividades tradicionais de observação, coparticipação ou participação e regência. Nesse modelo de formação aplicacionista, primeiro fundamenta-se o licenciando (saber específico da ciência de referência) para depois levá-lo à atividade prática, a regência (CERRI, 2006; D`ÁVILA, 2007, 2008).

Outro aspecto observado nessas mesmas turmas, é que os alunos mostravam uma preocupação significativa com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com a atividade de pesquisa, embora mais distanciada, desvinculada da atividade do ensino. Em determinados momentos, especialmente, quando encaminhados para as escolas públicas (campos de estágio) chegavam a se apresentar como pesquisadores, se tornando corrente a afirmação de que ser pesquisador era mais importante do que ser professor. Nesse espaço, vemos aflorar uma compreensão da pesquisa e do ensino enquanto atividades dissociáveis, ainda, um entendimento de que o trabalho do pesquisador e do professor constituem profissões e carreiras distintas.

Esse cenário me chamou muito a atenção dado o contexto em que me encontrava inserida. Vale lembrar que se trata da formação de professores em uma universidade pública, uma unidade de ensino que, em se tratando de cursos de graduação, apenas oferece cursos de licenciatura. Quando digo unidade de ensino, refiro-me ao Departamento de Educação, Campus II, da Universidade do Estado da

³ Na época, 5ª série do ensino fundamental. O estágio foi realizado no ano de 2007.

Bahia. A UNEB adota o sistema multicampi e a “[...] estrutura de Departamentos para identificar suas unidades universitárias, utilizando o critério área de conhecimento [...]” (BAHIA, 2001, p. 13).

Outro aspecto importante, é que por se tratar de uma licenciatura, faço referência a um curso que fora recentemente reformulado em atendimento às Resoluções CNE/CP n. 1 e 2/2002 e aos Pareceres CNE/CP n. 9 e 28/2001. Trata-se de um curso, para dizer *ipsis litteris* com “[...] um currículo próprio da licenciatura [...]”. Dentro dessa nova organização

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3 + 1” (BRASIL, 2001, p. 6).

A recomendação e/ou ressalva dos relatores se justifica não somente pelos cursos até então existentes nas universidades, mas principalmente pelos currículos praticados. Isso porque tanto na modalidade de bacharelado e licenciatura integrados, como na licenciatura, a formação evidenciava os conhecimentos da área, favorecendo a formação do bacharel, do pesquisador, difundindo a concepção da docência como uma profissão menos qualificada, e do trabalho do professor na escola básica pública como uma atividade menor.

Diante do exposto, o objetivo desse estudo é perceber como é constituída a profissionalização do professor de História, e identificar quais fatores e condições interferem no seu desenvolvimento. Como objetivos específicos, buscou-se: 1) Identificar os elementos que favorecem a constituição da profissionalização docente e quais a obstaculizam; 2) Analisar o perfil profissional do docente licenciado e licenciando em História, considerando o projeto pedagógico do curso e o modelo formativo; 3) Refletir sobre a natureza do processo de formação do professor de História, considerando a finalidade da universidade e do curso de licenciatura, qual seja, formar professores para atuar na educação básica.

No que se refere à melhoria da qualificação profissional dos professores, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) significou um momento importante na história da formação dos professores, na medida em que estabeleceu que a formação de docentes para o magistério na educação básica

deva ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação. Embora seja “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”⁴.

De 1996 a 2009, foram feitas algumas alterações e emendas no texto da lei, mas talvez a de maior repercussão tenha sido as diretrizes curriculares nacionais⁵, a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior⁶, exatamente, por instituir um modelo de formação centrado no enfrentamento dos problemas historicamente apresentados pelos cursos de Pedagogia e licenciatura, no tocante as desarticulações e dicotomias: formação disciplinar e formação pedagógica, teoria e prática, ensino e pesquisa, questões amplamente debatidas por especialistas das áreas de Educação e História (D`ÁVILA, 2007, 2008; D`ÁVILA; SONNEVILLE, 2008; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SAVIANI, 2009).

Desde então, acompanhamos a publicação de um conjunto legal e normativo que dá continuidade aos dispositivos mencionados, a saber: o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA⁷; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁸; o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação⁹; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID¹⁰, e o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente¹¹.

Ainda que a LDBEN, resoluções, decretos e portarias sinalizem mudanças na organização curricular e institucional, esse conjunto legal normativo expressa também

⁴ BRASIL, Cf. Art. 62. LDB 9.394/96. DOU de 23.12.1996.

⁵ BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

⁶ BRASIL, Duração e Carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

⁷Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/edital_prodocencia.pdf >. Acesso em: 30 jul. 2007.

⁸ Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

⁹ Portaria Normativa N.º 9, de 30 de junho de 2009.

¹⁰ Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010.

¹¹ Portaria Normativa N° 14, de 21 de maio de 2010.

dificuldades crescentes para fazer cumprir as metas e os objetivos dos planos, projetos e programas formativos. Essas medidas se aplicam à formação inicial e continuada, embora a projetos distintos de qualificação e profissionalização dos docentes para o magistério. Trata-se de cursos de graduação para estudantes de licenciatura e cursos de licenciatura e formação pedagógica para docentes em exercício da profissão. Através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR – Plataforma Freire),

[...] o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e de formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2009, p. 1).

Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2008 faltavam 246 mil professores nas redes públicas de 5ª a 8ª séries no ensino fundamental e no ensino médio, nas dez áreas do conhecimento em todo país¹². Em 2011, um estudo realizado pela Câmara de Educação Básica aponta um déficit de 300 mil professores no ensino profissionalizante. Ainda, conforme dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a rede estadual de ensino apresentava uma carência de 7.310 professores.

Em decorrência disso, temos convivido com flexibilizações no trabalho dos docentes e contratações pouco criteriosas. Na contramão das reformas educativas mais recentes, vemos assumirem salas de aula professores sem habilitação, sem formação. Em 2007, apesar dos investimentos destinados aos projetos e programas de formação assumidos pelas instituições universitárias e de ensino superior, 594 mil professores em exercício na educação básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram¹³. Esse número sobe para 636,8 mil

¹²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11308:&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 19 jan. 2011.

¹³Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970>. Acesso em: 28 jul. 2009.

professores, conforme dados do Censo Escolar de 2009¹⁴. A Bahia, segundo o levantamento, é o Estado com o maior número de professores, que lecionam sem diploma: eram 101 mil em 2009¹⁵. Os dados também revelam os descompassos entre as políticas de formação e de contratação geridas pelas instâncias governamentais federais, estaduais e municipais.

A implantação de cursos de “primeira licenciatura”, “segunda licenciatura” e “de formação pedagógica”¹⁶ destinados a professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais revela certo continuísmo nas políticas de contratação, qual seja, o emprego de profissionais sem formação adequada. As instituições de ensino superior, críticas desses programas e projetos, embora apareçam mais como executoras dessas políticas de formação de professores determinados pelo Ministério da Educação, são também responsáveis pela criação dos projetos e operacionalização dos cursos¹⁷, dos quais participam, muitas vezes, professores formadores da graduação regular ligados às instituições. O desafio posto a esses projetos é instituir uma prática formativa de qualidade. Poderíamos mesmo afirmar que esse é um dos principais questionamentos aos programas de formação em serviço, avaliados quase sempre como treinamento e capacitação.

A qualidade dos cursos de licenciatura, portanto, ganha centralidade nas discussões e debates nos espaços acadêmicos e institucionais. Tanto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (Exame Docente) apontam para uma preocupação em relação a essa questão. Ambas as medidas expressam em seus textos a melhoria da qualidade da educação ofertada aos futuros professores, do ensino básico público, da formação de profissionais qualificados para o serviço. Segundo o Ministério da Educação, com a criação do PIBID, pretende-se promover a valorização do magistério ao:

¹⁴Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/24/apesar-de-avancos-na-legislacao-carreira-de-professor-ainda-e-pouco-valorizada.jhtm>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

¹⁵ Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/13/cresce-total-de-professor-sem-diploma-no-ensino-basico>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

¹⁶ Chamados projetos especiais e/ou emergenciais.

¹⁷ Na Bahia, o programa, conta com a participação das universidades públicas do Estado. Participam do programa a UNEB, a UESC, a UEFS e a UESB. Na UNEB, “de janeiro de 2007 a junho de 2009, [...] 9.356 educadores foram beneficiados com vagas de formação inicial, em diversas áreas do conhecimento, tais como: licenciatura em Letras, Ciências Biológicas, Geografia, História, Matemática, Física, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Química, Letras com Inglês e Informática. Desses, 2.021 concluíram suas licenciaturas e 7.335 as estão cursando”.

[...] proporcionar aos futuros professores experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino–aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (BRASIL, 2010, p.1).

O objetivo do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltada à formação inicial. O programa enfatiza a integração entre educação superior e educação básica, universidade e escola, professores universitários e professores do ensino básico. Há, pois, uma compreensão de que a educação básica seja o objeto dessa formação. Com relação ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (Exame Docente), cujos referenciais foram submetidos à consulta pública, na apresentação do documento está dito que

Embora as políticas educacionais possam ser, em sua maioria formuladas no nível do Ministério e das Secretarias de Educação, a forma como essas políticas são implementadas, bem como seus os seus resultados, são influenciados diretamente pelos agentes que as efetivam nas salas de aula – os professores. São eles que conduzem e mediam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos [...] (BRASIL, 2010, p. 1).

Desse modo, a garantia de bons professores em sala de aula aparece relacionada aos conteúdos a serem ensinados. O domínio dos conteúdos curriculares da disciplina que se irá lecionar é o primeiro, dentre os vinte fatores que compõem o perfil de um bom profissional. Há a ressalva

[...] de que não se trata de uma avaliação dos cursos de licenciatura, pois estes não formam seus alunos exclusivamente para serem professores do ensino básico e, portanto, continuarão a serem avaliados pelo Enade [...], o qual se baseia nas diretrizes curriculares dos cursos (BRASIL, 2010, p.5).

As diferenças existentes nos exames parecem ser da finalidade a que se destina cada um deles. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é

condição indispensável para a emissão do histórico escolar e diploma¹⁸. Já, o Exame Docente deve avaliar os conhecimentos, competências e habilidades para auxiliar a contratação de docentes para a educação básica, cujos objetivos são

I - subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica;

II - conferir parâmetros para auto-avaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho;

III - oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada;

IV - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes (BRASIL, 2010, p, 11)¹⁹.

Assim, por meio das provas do Exame Docente, o Ministério da Educação pretende disponibilizar informações sobre áreas em que os professores recém-contratados têm maiores conhecimentos e em quais apresentam mais deficiências. O que não deixa de ser também um instrumento de avaliação dos cursos de licenciatura, na medida em que revela o domínio ou não de conhecimento da área, da profissão do futuro professor.

Na mesma perspectiva do PIBID, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) intenta contribuir para elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, através do apoio a projetos institucionais, “na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social do magistério da educação básica”²⁰. Como funciona? O programa seleciona as propostas que

a) contemplem de novas formas de gestão institucional; b) desenvolvam de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador; c) apresentem de projetos de cooperação entre as unidades acadêmicas que elevem a qualidade da formação dos futuros docentes; d) integrem a educação superior com a educação básica; e e) orientem a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura.

¹⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 jul. 2009.

¹⁹ Diário Oficial da União – Seção 1, N.º 24, segunda-feira, 24 de maio de 2010, p. 11. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>. Acesso em 25 maio 2010.

²⁰Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia?tmpl=component&print=1&pag>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

Os objetivos sinalizados expressam dificuldades reconhecidas nos cursos de formação dos professores – a fragilidade e inadequação da formação oferecida pelas instituições formadoras, bem como problemas na história da profissão docente no Brasil (CATANI, 2010; VICENTINI; LUGLI, 2009), tais como desvalorização social e desqualificação da docência como profissão especializada; baixa atratividade da carreira docente; proletarização do professor e condições de trabalho aviltante; negligência e omissão das políticas públicas referentes à valorização do professor e do magistério.

O fundamental a se compreender é que esses programas e projetos com ênfase na formação docente atravessam a escola e universidades públicas, na medida em que são dirigidos, sobretudo, aos professores, e objetivam a melhoria da qualificação profissional e da qualidade da educação básica. Todavia, para ter coerência com os textos publicados, se faz necessário ultrapassar o campo das formulações teóricas. Como exemplo, citemos o artigo 67 da LDBEN (1996), que estabelece que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 20).

Tomando-se como referência os incisos inscritos nesse artigo, sustento que a implantação da LDBEN ainda está longe de se efetivar. Um exemplo disso é que em 1996 foi decretada a Lei nº 9.424/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)²¹, hoje revogada pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²². Nestas, estava determinado que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam implantar planos de carreira e remuneração do magistério.

²¹ O Fundef vigorou de 1997 a 2006.

²² O Fundeb está em vigor desde 2007 e se estenderá até 2020.

O texto da Lei nº 11.494/2007 diz no Art. 40 “[...] remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública [...]”²³. No Art. 41, da mesma lei, estava determinada a data de 31 de agosto de 2007 para o poder público fixar em lei específica o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738²⁴, que instituiu piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. De acordo com a mesma, no prazo de um ano e meio, de julho de 2008 a janeiro de 2010, os prefeitos e governadores teriam que promover ajustes na estrutura administrativa para conseguir pagar o valor total do piso, fixado em R\$ 950,00²⁵. Desde então, se avolumam as mobilizações dos professores para cumprimento da lei. Percebe-se uma centralização das políticas de Estado e de governo em torno da formulação de políticas, programas e projetos de formação de professores (inicial e continuada), sem a devida correspondência no tratamento de questões e problemáticas interdependentes e/ou inter-relacionadas, como condições de trabalho e reformas escolares e curriculares. O que faz da formação de professores um desafio para as políticas públicas e instituições universitárias. Desse modo, estamos aqui diante de um panorama institucional legal e político educacional que caracteriza a formação docente como um campo problemático, exigindo um trabalho de investigação mais longo do que permitiriam as reflexões construídas neste trabalho no âmbito das disciplinas/componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Metodologia e Prática do Ensino de História.

São também crescentes as preocupações em oferecer um ensino de graduação de qualidade (PIBID, PARFOR, Prodocência), principalmente, após a institucionalização de processos avaliativos do ensino básico e superior²⁶, o que tem despertado um interesse maior em torno da problemática. Cada vez mais, vemos ampliar os estudos sobre a formação de professores, realizados por estudiosos da área da

²³ Cf. Cap. VII – Disposições Finais e Transitórias, Seção II – Disposições Finais, Art. 40, Inciso I.

²⁴ Diário Oficial da União, de 17 de julho de 2008, p. 1.

²⁵ O MEC reajustou para R\$ 1.187,08 o piso salarial nacional do magistério e definiu novos critérios para que Estados e municípios possam cumprir com a determinação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16373:piso-do-magisterio-sera-reajustado-em-1585-e-subira-para-r-1187&catid=372&Itemid=86>. Acesso em: 20 mar. 2011.

²⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Educação e da História, revelando um crescente processo de revisão, reflexão, crítica, avaliação das políticas e experiências formativas (ANDRADE, 2007; ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006; GATTI; SÁ BARRETO, 2009; MANZANO, 2009; PENNA; KNOBLAUCH, 2009; VENTORIM, 2009).

Nesse contexto, nosso estudo assume a característica de uma pesquisa qualitativa sobre um estudo de caso. Muitas idas e vindas marcaram esse trajeto percorrido até a definição do objeto. No primeiro momento, durante quatro semestres, acompanhei uma turma de 17 alunos do curso de licenciatura em História matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado. O curso analisado possui quatro estágios a partir da segunda metade do curso. Essas observações ocorreram entre os anos de 2007 e 2009. Também, realizei observação direta das aulas dos componentes curriculares de Teoria e Metodologia da História no primeiro semestre, e Pesquisa Histórica no quinto semestre, no ano de 2010.

Dessas atividades, foram reunidos e analisados os relatórios de estágios, atas de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. Além destes documentos, foram analisadas matérias curriculares, tais como: projeto de reformulação curricular do curso de licenciatura em História, fluxograma do curso de História, grade curricular, quadro de oferta de componentes curriculares do semestre.

Em paralelo ao estudo dessas fontes, realizou-se uma análise documental dos marcos legal e normativo referente à formação de professores, e a revisão de literatura sobre o tema. A pesquisa teve a colaboração de um grupo de professores, especialmente os que participaram da elaboração do currículo, que puderam ser contatados, e os que atuam no curso analisado.

Esse estudo é composto de cinco partes. Na INTRODUÇÃO - CAMINHOS DA FORMAÇÃO, CAMINHOS DA PESQUISA, apresento o objeto, as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos, a definição das fontes e uma breve exposição do contexto institucional das ações e medidas político-educacionais. Na Seção 2, intitulada O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA, apresento o mapeamento da produção acadêmica sobre a formação de professores, situando-o no contexto social do cenário da pesquisa. Na Seção 3, O ENSINO DA HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE, discorro sobre a história ensinada na escola e a discussão do ensino da história na universidade. Parti, inicialmente, do ensino da história no contexto escolar. O curso de licenciatura forma professores para atuar na Educação Básica, no ensino da história. Trato da questão do ensino da disciplina na

Universidade no processo de formação docente. Na Seção 4, A LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM ALAGOINHAS, abordo os aspectos da formação dos professores de História face as questões norteadoras do estudo. Na última seção, À GUIA DE CONCLUSÃO, teço reflexões sobre a formação acadêmico-pedagógica dos professores, barreiras e desafios da profissionalização do magistério no curso/na licenciatura, revelo as ausências e lacunas do estudo, por fim, o que ficou por ser feito.

2 O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros e excedem os próprios limites dos cursos de formação acadêmica. Os problemas conjunturais, como [...] o aviltamento salarial dos profissionais da educação e a precariedade do trabalho escolar –, trazem graves conseqüências aos cursos de licenciatura. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério na qualidade de profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional é conseqüência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira (MARQUES; PEREIRA, 2002, p. 12).

O objetivo desse capítulo é apresentar o mapeamento da produção acadêmica sobre a formação de professores de História no campo da Educação e da História. Quando Marques e Pereira (2002) nos dizem que os problemas da profissão docente ultrapassam “os próprios limites dos cursos de formação acadêmica” (MARQUES; PEREIRA, 2002), é possível perscrutar outros espaços de atuação dos professores/as, para além da sala de aula e dos muros da universidade, espaços e tempos gestores de saberes e identidades profissionais docentes.

Como sinalizei anteriormente, a inquietação que dirigia meu interesse, no início da pesquisa, refere-se à formação docente, porém numa correlação com o ensino de História. Decidi inicialmente que faria a investigação dos estudos sobre a formação de professores, para compreender o estado da discussão sobre o tema. Para esse levantamento, recorri, num primeiro momento, ao Portal de Periódicos da Capes, no qual selecionei a Revista Educação & Sociedade, os Cadernos Cedes e o Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Num segundo momento, recorri a eventos e bancos de teses de universidades, elegendo para essa consulta: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a Associação Nacional de História (ANPUH); os bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de São Paulo (USP), por entendermos que se trata de universidades aonde a discussão sobre a formação de professores vem de longa data, nas quais os cursos de licenciatura para professores da educação básica existem desde sua fundação, como é o caso da USP.

Parti de 2002, ano em que foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica²⁷ até 2009, quando se formavam os professores da primeira turma do curso de licenciatura em História, do novo currículo da UNEB.

Numa primeira listagem dos trabalhos publicados em dois periódicos – Cadernos Cedes e Revista Educação & Sociedade, e nos trabalhos apresentados no GT 08 “Formação de Professores” da ANPEd, verifiquei que era grande o volume de publicações, e que não daria conta da totalidade dos trabalhos publicados no período, levando em consideração o tempo do mestrado, o tempo para pesquisa. Diante do volume dos trabalhos, pensei até em reduzir o período estudado, ao invés de 2002 iniciarmos a pesquisa em 2004, quando foram implementados projetos de reformulações ou adaptações curriculares²⁸.

Todavia, permaneci em 2002, era importante conhecer e acompanhar a discussão que se segue à publicação das diretrizes, a repercussão, os encaminhamentos. Dessa forma, prossegui com o mapeamento da produção sobre a formação de professores entre os anos de 2002 e 2009. Decidi pelos trabalhos apresentados nos eventos acadêmicos de âmbito nacional (ANPEd e ANPUH), já que ambas as associações congregam docentes pesquisadores das universidades federais e estaduais, públicas e privadas do país²⁹.

Com relação aos trabalhos apresentados na ANPEd, levantei a produção do GT 08 “Formação de Professores”. Na ANPUH, diante da inexistência de um GT específico sobre Formação de Professores, analisei a produção do GT 02 “Ensino de

²⁷Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

²⁸Conforme a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica será de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, assim organizadas: 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 1800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (AACC).

²⁹Reconhecemos que a consulta aos trabalhos apresentados nos demais GTs da ANPEd, a título de exemplo, GT02 - História da Educação, GT04 - Didática, GT12 – Currículo, GT13 – Ensino Fundamental, GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, bem como no Congresso Brasileiro de História da Educação, no Congresso Luso-Brasileiro de História-Educação, e Revista Brasileira de História da Educação poderiam indicar outros trabalhos sobre a temática e questões sinalizadas nesse estudo. Porém, pelas questões anunciadas, decidimos pelos programas de pós-graduação, congressos e revistas apontados.

História e Educação”³⁰; também o levantamento das teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e das universidades estaduais da Bahia – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Ademais, as revistas publicadas pelas Associações e Programas também fariam parte do estudo. Na ANPUH, a Revista Brasileira de História (RBH), uma publicação semestral e a Revista História Hoje (RHH), de periodicidade quadrimestral. Na ANPED, a Revista Brasileira de Educação (RBE), também publicada quadrimestralmente, mais a Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, a Revista da FAGED e a Revista de História, respectivamente, periódicos do PPGEduc³¹, do PPGE³² e do PPGH³³.

A decisão de analisar a produção acadêmica a partir dos fóruns, periódicos e universidades propostas, decorre da compreensão de que primeiro, a formação de professores de História é pensada e gestada tanto no campo da Educação quanto no campo da História. Segundo, porque o processo de formação expressa à convergência de determinadas decisões, posturas, atitudes, valores manifestados em ambas as áreas, sem que isso signifique uma interseção de fato. Essa desarticulação poderia ser pensada a partir da idéia de Bourdieu (2004) sobre a autonomia dos campos de produção simbólica. O campo, um espaço constituído por “agentes e instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (p. 20). Nesse caso, os dois espaços estariam operando autonomamente, como microcosmos.

³⁰ Na ANPUH, temos 14 Grupos de Trabalho: GT 1 - “História das Religiões e das Religiosidades”; GT 2 - “Ensino de História e Educação”; GT 3 - “Estudos de Gênero”; GT 4 - “História Antiga”; GT 5 - “História Contemporânea”; GT 6 - “História da Ciência”; GT 7 - “História da Saúde e das Doenças”; GT 8 - “História das Relações Internacionais e da Política Externa Brasileira”; GT 9 - “História dos Políticos e Movimentos de Esquerda”; GT 10 - “História Política”; GT 11 - “Mundos do Trabalho”; GT 12 - “Nacional de História Cultural”; GT 13 - “Os Índios na História”; e GT 14 - “Patrimônio Cultural”.

³¹ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

³² Programa de Pós-Graduação em Educação (FAGED-UFBA).

³³ Programa de Pós-Graduação em História (FFCH-UFBA).

No espaço educacional e acadêmico essa hierarquização se manifesta na organização institucional e curricular³⁴. De um lado, a educação básica, a escola, os professores do ensino fundamental e médio. Do outro, a educação superior, a universidade, os professores universitários. No interior da universidade, organizadas em Institutos e Faculdades de Educação, observamos que a hierarquização e separação se evidencia também nos cursos de História, seja licenciatura ou bacharelado, e ainda licenciatura e bacharelado integrados. Nestes, a “formação pedagógica” ocorre isolada nas Faculdades de Educação, e a cargo de professores que lecionam disciplinas e/ou componentes curriculares da área da Pedagogia e/ou Ciências da Educação. A “formação específica” nos Institutos é matéria dos professores das disciplinas da área específica, da ciência de referência, no caso, a História, as chamadas “disciplinas de conteúdo”. Assim, a formação acadêmica e área de conhecimento, a atuação na graduação e/ou pós-graduação, a atividade de ensino e pesquisa, a produção acadêmica e participação congressos, seminários e simpósios, é definidora do status e posição no espaço acadêmico, na universidade. Como predomina a oposição ensino e pesquisa, predomina de certa forma, a concepção de que ser docente é ser diferente de pesquisador. Nessa perspectiva, partindo dessa hierarquização, as questões e problemáticas relacionadas ao ensino e a educação, e mesmo, o estudo acerca das mesmas, são consideradas pouco relevantes; e os professores dedicados e envolvidos a estas, pouco valorizados e reconhecidos. Por outro lado, os professores identificados e relacionados à pesquisa, prestigiados, o que os vincula à pós-graduação.

O objetivo no levantamento documental era localizar as produções sobre a temática. Mais ainda: tomar conhecimento dessa problemática em âmbito nacional, regional e local. Foram selecionados todos os resumos, que continham em seu texto uma ou outra das palavras chave: memória, educação patrimonial, patrimônio cultural, bens materiais e imateriais, formação inicial, formação docente, formação do educador, formação de professores. Saliento, porém, que nem todos os trabalhos apresentavam resumos. Nesses casos, unicamente a leitura da introdução e/ou considerações finais. Em alguns anais não foi possível ter acesso ao resumo, ou ao texto.

³⁴ De acordo com Bittencourt (2004) essa organização curricular é reproduzida na escola, “[...] os professores, por sua vez, identificam-se por grupos e status no interior da escola, como os que lecionam as disciplinas científicas (Ciências, Química...) ou se integram entre os da área de humanas (História, línguas...), lembrando ainda outra divisão identitária entre os docentes: os especialistas das disciplinas e os polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental [...] (2004, p.34).

Para a localização dos trabalhos e publicações da ANPED e ANPUH, consulta à página dos programas de pós-graduação e das associações na internet. Nestas, constam os anais dos eventos acadêmicos e as revistas publicadas. Início o trabalho pela ANPED. A associação mantém em sua página³⁵ registro e arquivo das reuniões anuais, da 23^a (2000) a 32^a (2009)³⁶.

2.1A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

2.1.1 As reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

O objetivo nesta seção é expor um quadro dos estudos sobre a formação de professores de História divulgadas no campo educacional. Na organização das tabelas, foi evidenciado o ensino de História por constituir-se num campo de conhecimento (assunto abordado mais adiante). Para melhor entendimento das questões apresentadas, deixo claro que a formação de professores e o ensino de História são tratados como temáticas de pesquisas tanto no espaço da ANPED, em suas reuniões anuais, como no espaço da Revista Brasileira de Educação.

Nas Reuniões Anuais da ANPED, no período de 2002 a 2009, um total de 251 trabalhos e pôsteres, abordando as temáticas: formação inicial, formação continuada, saberes docentes, profissionalização docente, identidade e profissionalização, revisão de literatura, como evidencia a Tabela 1.

Tabela 1 – A formação de professores de História na Anped (2002 – 2009)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
2002	1	6,3	15	93,7	16	100,0
2003	1	5,6	17	94,4	18	100,0
2004	0	0,0	28	100,0	28	100,0
2005	1	1,8	54	98,2	55	100,0
2006	1	2,3	42	97,7	43	100,0

³⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 9 jul. 2009.

³⁶ As Reuniões Anuais da ANPED foram realizadas na cidade de Caxambu/ MG, com exceção da 26^a Reunião Anual que foi realizada em Poço de Caldas/MG.

2007	1	2,6	38	97,4	39	100,0
2008	0	0,0	26	100,0	26	100,0
2009	0	0,0	26	100,0	26	100,0
Total	5	1,9	246	98,0	251	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Na ANPED, foram localizados cinco textos sobre a formação de professores, o que representa cerca de 2%. No primeiro deles, “Patrimônio, memória e formação de professores: outros diálogos na formação docente” (ARAÚJO; PÉREZ; TAVARES, 2006)³⁷, os autores relatam as ações de pesquisa vinculadas a um projeto institucional “que toma as experiências e saberes das professoras com e sobre o patrimônio material e imaterial”, envolvendo professores de duas universidades públicas, professores da rede pública, e alunos de cursos de Graduação em Pedagogia, História e Letras. O trabalho trata de um projeto de formação docente, que adota a prática da pesquisa como prática de formação.

Os demais se referem à formação de professores de História nos cursos de licenciatura: “A problemática do bacharelado e da licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência” (COSTA et al., 2002); “Formação de professores(as), multiculturalismo e ensino de História: desafios e possibilidades” (COUTO, 2003); “Construção curricular como educação de professores – o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná” (CERRI, 2005); e “A formação de professores de História e a educação básica no meio rural” (SILVA JÚNIOR; FONSECA, 2007)³⁸.

O trabalho de autoria de Costa et al. (2002), toma como objeto de reflexão o curso de História³⁹ da UFSC. Os problemas apontados acerca da formação de professores são a desarticulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas de conteúdo, na dinâmica do trabalho acadêmico entre departamentos e centros. A singularidade do trabalho repousa no reconhecimento “da efetiva dificuldade no enfrentamento das questões relativas à docência e na real articulação entre o bacharelado e a licenciatura”.

³⁷ Mairce Araújo (UERJ), Carmen Lucia Vidal Perez (UFF) e Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ).

³⁸ José Fernandes Costa (UFSC), Jane Bittencourt (UFSC), Lucila Mareli Meyer (UFSC), Carla Regina da Silva (UFSC), Regina Célia do Couto (UFU), Luis Fernando Cerri (UEPG), Astrogildo Fernandes da Silva Junior (UFU) e Selva Guimarães Fonseca (UFU).

³⁹ Bacharelado e licenciatura.

A questão central do trabalho de Couto (2003) é a formação dos professores numa perspectiva multicultural. A pesquisa de Silva Júnior e Fonseca (2007) enfoca a atuação dos professores nas séries finais do ensino fundamental e médio, de escolas públicas, municipais e estaduais, localizadas na zona rural. Embora os estudos partam de diferentes espaços – universidade e escola, respectivamente - ambos levantam a seguinte questão sobre a formação inicial: o curso de História forma o professor de História para atuar na educação básica? A conclusão do estudo de Silva Júnior e Fonseca (2007) é que a formação inicial não prepara os professores para a prática docente nas escolas rurais, “[...] pois se [dá] de forma teórica, desvinculada da experiência pedagógica em escolas urbanas, e particularmente, das rurais [...]” (SILVA JÚNIOR; FONSECA, 2007, p. 4).

Em relação à atuação dos professores no trabalho, Couto (2003) assinala que “[...] o que ensinam ou deixam de ensinar, suas escolhas, preferências estão circunscritos no universo de seus relacionamentos e podem contribuir na formação para e na perspectiva multicultural [...]” (p. 5). Couto fala de redimensionamento de saberes cognitivos, afetivos, epistêmicos visando a uma educação multicultural. Contudo, não há afirmação de que a universidade seja a promotora desse debate. O que, em certa medida, demonstra o distanciamento da universidade da escola, o silenciamento em torno de questões e problemáticas que atravessam o ensino, a escola, a educação.

Nessa direção, são relevantes as contribuições trazidas pelas pesquisas de Cerri (2005), pelo aprofundamento das questões e problemáticas relativas ao currículo de História, à formação de professores, às licenciaturas. No texto “Construção curricular como educação de professores – o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná”, Cerri (2005) debate

[...] se e até que ponto as novíssimas políticas de educação de professores/elaboração curricular [...] têm obtido sucesso na retomada do professor como produtor de conhecimento e interlocutor privilegiado do Estado na formulação de políticas, bem como no combate ao processo de redução dos docentes a executores semiqualeificados das políticas tecnocráticas que marcaram o período anterior [regime ditatorial] (p.3).

Os resultados preliminares apresentados por Cerri (2005) são a permanência das dificuldades formativas do ponto de vista do acúmulo de informações referentes à discussão educacional e historiográfica, e o manejo de seus conceitos, inclusive,

dificuldade em conceituar a História, ou ainda, a arcaica organização curricular dos conteúdos históricos.

[...] Sobre essa discussão da forma de estruturação do conteúdo, nota-se o peso das estruturas seculares de articulação do saber histórico para o ensino. Diante de uma tradição, historiográfica e educacional, de presença fundante desde o século XIX, nos currículos, nos materiais didáticos e, até pouco tempo, na própria historiografia, não é estranho pensar as continuidades e dificuldades em romper o padrão tradicional [...] (CERRI, 2005, p.12).

Importa “[...] o limite das possibilidades contemporâneas de avanço, cuja identificação é central, para que haja mudança e não manutenção do confronto surdo entre currículo prescrito e currículo realizado [...]” (CERRI, 2005, p.12). Desse ponto de vista, essas dificuldades alimentam a sobrevida das abordagens tradicionais⁴⁰, que se relacionam com a formação inicial. De acordo com este autor, a questão da organização curricular traz em si importantes questões sobre a teoria e a metodologia da História e do ensino de História, embora não muito claras para os professores.

Avalio importante essa consideração pelas seguintes razões: a) o ensino de História aparece como um subproduto do curso de História; b) as problemáticas do ensino de História são relacionadas aos conhecimentos pedagógicas, e à didática; c) nos programas de teoria e metodologia da História a organização curricular dos conteúdos históricos não é matéria dos cursos; d) há predomínio da distinção professor e pesquisador, e, nessa separação, a condição de produtor de conhecimento recai sobre o segundo; e) o professor ainda é visto como reprodutor ou repassador de conhecimentos. Saliento que esses problemas são reconhecidos como questões a serem enfrentadas na formação de professores e se encontram dispostas no conjunto normativo legal – pareceres, resoluções e leis sancionadas pelos órgãos institucionais e educacionais (Parecer CNE/CP n. 9/2001, Parecer CNE/CP n. 27 e 28/2001, Resolução CNE/CP n. 1 e 2/2002).

2.1.2 A Revista Brasileira de Educação

A Revista da Brasileira de Educação (RBE) é uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A RBE

⁴⁰Cerri (2005) reporta-se a estruturas tradicionais de conteúdo – lineares, eurocênicas, factuais, personalistas.

[...] tem por objetivo publicar artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de educação, resultantes de pesquisas, ensaios teóricos e relatos de experiências que contribuam para o avanço do conhecimento sobre o tema e fomentem a realização de novos estudos e pesquisas; assim como documentos, entrevistas, resenhas e notas de leitura (Regulamento da Revista Brasileira de Educação)⁴¹.

No período de 2002 a 2009⁴², a RBE editou vinte e três números, nos quais estão publicados 241 artigos; embora nenhum aborde a formação de professores diretamente, há duas publicações relacionadas à História: “Darwin na Serra da Tiririca: caminhos entrecruzados entre a biologia e a história” (SELLES; ABREU, 2002) e “O cinema na conquista da América: um filme e seus diálogos com a história” (ABDALA JÚNIOR, 2008)⁴³. Os textos relatam experiências de ensino com ênfase na história local e incorporação do cinema nas aulas de história relacionado com a formação docente. A temática central do trabalho de Selles e Abreu (2002) é o estudo do meio ambiente. Trata-se de um projeto de “[...] formação continuada de professores, discutindo o potencial da utilização de registros históricos como subsídio para o trabalho docente [...]” (p. 6). Abdala Júnior (2008) discute as contribuições do cinema no ensino de História, “nos processos de construção de conhecimentos históricos escolares” (p. 1) (Tabela 2).

Tabela 2 – A produção da Revista Brasileira de Educação e a Formação de professores (2002 – 2009)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
2002	1	3,7	26	96,3	27	100,0
2003	0	0,0	30	100,0	30	100,0
2004	0	0,0	33	100,0	33	100,0
2005	0	0,0	30	100,0	30	100,0
2006	0	0,0	37	100,0	37	100,0
2007	0	0,0	31	100,0	31	100,0
2008	1	2,9	33	97,1	34	100,0

⁴¹ Disponível em <<http://www.anped.org.br/internas/ver/regulamento-da-rbe?m=7>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

⁴² RBE Jan./Fev./Mar./Abr. 2002 a RBE Maio/Ago. 2009.

⁴³ Sandra Escovedo Selles (UFF/Faculdade de Educação) e Martha Abreu (UFF/Departamento de História); Roberto Abdala Junior (UFMG).

2009	0	0,0	19	100, 0	19	100,0
Total	2	0,8	239	99,2	241	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

O conjunto das publicações da Revista Brasileira de Educação e dos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 2002 a 2009, somam 492, e apenas sete versam sobre formação de professores a partir do curso e ensino da História (Tabela 3).

Tabela 3 – A produção acadêmica na ANPEd e na RBE (2002 – 2009)

Produção acadêmica	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
Reuniões Anuais da ANPEd	5	2,0	246	98,0	251	100,0
Revista Brasileira de Educação	2	0,8	239	99,2	241	100,0
Total	7	1,4	485	98,6	492	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Acredito que o fato de a ANPEd ser uma associação reconhecida da pesquisa da área da Educação também contribui para os dados apresentados. Esclareço: o número reduzido de trabalhos encontrados ilustra o pensamento de Franco (2004, 2005) sobre a existência de um descaso em cursos de História, de várias universidades do Brasil, quanto às questões educacionais. Concordando com Fonseca (2006), “poucos são os historiadores da educação que a ela se dedicam” (p.29). Outra explicação: entre estes pesquisadores, parece prevalecer a compreensão do ensino de História enquanto objeto de pesquisa do campo da História.

Ainda sobre os dados apresentados, chama nossa atenção o fato de que tanto as reuniões anuais da ANPEd como o periódico RBE serem de abrangência nacional. É sabido também que a associação atua quase na totalidade das regiões brasileiras por meio dos Fóruns de Coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Educação, e

Fóruns Regionais nas Regiões Nordeste, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul. Com isso, esperávamos ter acesso aos trabalhos produzidos em todos esses espaços.

Quadro 1 – A pesquisa por Instituição de Ensino Superior (IES)

Nº	IES
1.	UERJ/UFF (1)
2.	UFSC/UFSC (1)
3.	UFU (2)
4.	UEPG (1)
5.	UFU (1)
6.	UFF/Faculdade de Educação/UFF/Departamento de História (1)
7.	UFMG (1)

Todavia, os trabalhos da área de ensino de História localizados são de instituições de educação superior das regiões Sul e Sudeste, o que relaciono ao fato da maioria das reuniões terem ocorrido nessas regiões, concentradas, especialmente, em Caxambu (MG).

2.2 A PRODUÇÃO NOS FÓRUNS ACADÊMICOS E PERIÓDICOS DE HISTÓRIA

Nos fóruns e periódicos de História organizados pela ANPUH, levantei os dados junto ao Simpósio Nacional de História, ao Encontro Estadual de História, à Revista Brasileira de História (RBH) e à Revista História Hoje (RHH)⁴⁴. Ademais, busquei os registros do Seminário Nacional Perspectivas do Ensino de História (PEH), e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), espaços constituídos por associados para discussão do ensino de história.

Primeiramente, é necessário que se esclareça o porquê de tantos eventos acadêmicos no âmbito da ANPUH. A Associação foi fundada em 1961, como Associação de Professores Universitários de História (APUH), quando foi realizado o I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, na cidade de Marília (SP). A proposição de mudança da sigla de APUH para ANPUH foi registrada nos Anais do VI Simpósio Nacional dos Professores de História (1973), realizado em Goiânia, em 1971. A proposta de qualificação da associação como nacional percorre uma década, até ser considerada relevante. O fato que contribuiu para isso foi a expansão da ANPUH no

⁴⁴ O levantamento dos dados nas revistas foi realizado nos site da associação (<http://www.anpuh.org/revistahistoria/public>).

país, estando presente na quase totalidade dos estados brasileiros. A ANPUH fica sediada em São Paulo, e mantém núcleos – seções regionais - nas diversas unidades da federação, isto é, em vinte e seis Estados e no Distrito Federal⁴⁵.

Em 1983, a alteração parcial dos estatutos constará na Ata da Assembléia Geral, do XII Simpósio Nacional, realizado na UFBA. Desde sua criação, a profissionalização do ensino e da pesquisa na área de História, em oposição à tradição historiográfica não acadêmica e autodidata, foi definida como sua aspiração. Mesquita e Zamboni (2009) chamam atenção para uma característica do primeiro estatuto – não há qualquer referência ao ensino e à formação de professores de história voltados para outro nível de ensino, a não ser o superior.

A associação era constituída, exclusivamente, por professores universitários que atuavam no ensino superior, na graduação e na pós-graduação da área da História, definidos em três categorias – os fundadores, os efetivos e os professores associados.

A primeira categoria, mantida até hoje, é considerada para os professores universitários que participaram dos trabalhos do I Simpósio. A segunda limitava-se aos professores universitários que publicaram algum trabalho original, de comprovado valor, no campo da história. Já a terceira era destinada aos professores de história de ensino superior que desejassem ingressar na associação, desde que a entrada fosse proposta por três sócios efetivos, aceita em reunião do núcleo regional e votada pela maioria dos sócios presentes. (MESQUITA; ZAMBONI, 2009, p. 137).

Dessa forma, os professores de História, da educação básica, e estudantes de pós-graduação não podiam se associar. A incorporação dos professores de 1º e 2º graus e pós-graduandos desencadeou uma luta no interior da Associação. O debate se inicia em 1977, no IX Simpósio Nacional da ANPUH, em Florianópolis. De um lado, estavam os que eram contra a presença dos professores como sócios, justificando que se tratava de uma “associação científica, de conhecimentos, de produção e apresentação de trabalhos [...], coisa dos ‘historiadores’” (FENELON apud MESQUITA; ZAMBONI, 2009, p. 139). Fenelon, uma das autoras do projeto, lembra que nessa época fazia-se diferenciação entre historiador e pesquisador, e os professores, na compreensão dos sócios, não eram pesquisadores (FENELON apud MESQUITA; ZAMBONI, 2009). Do

⁴⁵ As seções regionais da ANPUH estão localizadas em todos os estados do Brasil. Roraima era o único Estado que não possuía uma representação da ANPUH até meados de 2009. A ANPUH-RR foi fundada durante a V Semana de História da UFRR, realizada entre os dias 19 e 22 de maio de 2009.

outro, estavam os novos sócios – grupo constituído por professores formadores de professores na graduação e na pós-graduação, que “queriam que discursos e práticas relativos à formação do profissional de história se fizessem também na associação que os representava” (MESQUITA; ZAMBONI, 2009, p. 140), e que defendiam a entrada de professores de outro nível e estudantes de pós-graduação na entidade.

No entanto, a votação e a incorporação dos professores da educação básica e estudantes de pós-graduação somente acontecerá em 1979, no X Simpósio Nacional, realizado em Niterói. A professora Cecília Westphalen, uma das primeiras presidentes da associação, sócia fundadora, no ato, em protesto, rasgou o estatuto, afirmando que a ANPUH iria ser destruída, narra Fenelon (apud MESQUITA; ZAMBONI, 2009). Em 1981, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa, na Paraíba, “todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade professores de outro nível de ensino, além de professores universitários” foram consolidadas (COSTA; OLIVEIRA, 2007). De acordo com Mesquita e Zamboni (2009), a criação da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH), em 1981, decorre do “[...] rompimento do espaço científico [...]”, com a entrada dos professores da educação básica e pós-graduandos. A Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica⁴⁶ foi criada para ser outro espaço exclusivo de divulgação dos trabalhos dos historiadores, preservando, assim, o sentido da Entidade.

A criação e organização do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (ENPEH), e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) é resultado da criação de novos espaços na academia, como os Laboratórios de Ensino de História – concebidos como espaços para vivência de forma mais sistemática de situações e experiências ligadas ao ensino de História, por parte de professores da área de metodologia e prática do ensino de História, ligados a diversas universidades.

⁴⁶ É uma sociedade civil com objetivo de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa histórica no Brasil. Visa a promover e facilitar a cooperação entre pesquisadores de História e divulgar suas atividades. A SBPH também atua no sentido de incentivar e estimular o interesse do público em relação à pesquisa histórica, contribuir para a preservação e publicação de documentos, bem como facilitar a cooperação entre os historiadores brasileiros e os pesquisadores estrangeiros da história do Brasil. Seus associados se constituem basicamente de profissionais com formação universitária e pesquisas de caráter histórico publicado ou em preparação. Buscando congregar pessoas e instituições interessadas, desde sua fundação em 1981 a SBPH, realiza reuniões anuais, tradicionalmente na sede do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

A proposta de organização do I Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História com este objetivo foi aprovada no Simpósio Nacional da ANPUH de 1987, e de fato foi implantado em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), organizado pela Prof^a Elza Nadai, professora das disciplinas de Metodologia do Ensino de História, e Prática de Ensino de História, da USP. Somente a partir de 1993, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, também conhecido como “Perspectivas”, passou a coexistir com o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (Uberlândia, MG) e com os encontros nacionais e regionais da ANPUH.

[...] Um aspecto fundamental dos Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História foi a sua organização para atender às demandas de professores da educação básica junto à Associação Nacional de História (ANPUH), no sentido de que fossem criados espaços, no âmbito da Associação, para reflexões e discussões sobre o ensino desta disciplina [...] (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 7).

Mais do que a inclusão de “**não historiadores**” na associação e a criação de um “**espaço de reflexão e discussão sobre o ensino da história**”, significava também o protesto contra a secundarização da formação dos professores. De acordo com Cerri (2006),

[...] as dimensões da relação entre o Bacharelado e a Licenciatura e as especificidades de cada formação constituem uma discussão antiga, e no campo das discussões entre historiadores – professores (ocorridas notadamente no espaço institucional da Associação Nacional de História [...]), mas também nos espaços criados pelos professores da Didática da História, como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História [...] (CERRI, 2006, p. 224).

A ANPUH realiza também a cada dois anos o Simpósio Nacional de História, e, no intervalo entre dois simpósios nacionais, as seções regionais organizam seus encontros estaduais. Interessa diretamente a esta pesquisa o Encontro Estadual de História, ANPUH (BA) por uma razão específica: espera-se tomar conhecimento da problemática em nível regional e local, da produção do conhecimento histórico na Bahia, suas conquistas, problemas, limites e avanços. As Seções Regionais da ANPUH aglutinam as instituições universitárias da região. Está concentrada aí a UNEB, a UESC, a UEFS, a UESB, dentre outras instituições. No âmbito dos encontros nacionais da ANPUH, no Simpósio Nacional de História, estão reunidos todos os outros núcleos ou

seções regionais. Com isso, é possível apreender, mesmo que numa amostra reduzida, problemáticas e questões referentes à temática em nível nacional.

Na ANPUH são 14 Grupos de Trabalho: GT 1 “História das Religiões e das Religiosidades”, GT 2 “Ensino de História e Educação”, GT 3 “Estudos de Gênero”, GT 4 “História Antiga”, GT 5 “História Contemporânea”, GT 6 “História da Ciência”, GT 7 “História da Saúde e das Doenças”, GT 8 “História das Relações Internacionais e da Política Externa Brasileira”, GT 9 “História dos Políticos e Movimentos e Esquerda”, GT 10 “História Política”, GT 11 “Mundos do Trabalho”, GT 12 “Nacional de História Cultural”, GT 13 “Os Índios na História” e GT 14 “Patrimônio Cultural”⁴⁷. Observa-se um único espaço destinado à divulgação das pesquisas sobre o ensino e a Educação, que é o GT 2 “Ensino de História e Educação”, o que demonstra menor interesse a respeito das pesquisas sobre a História ensinada em todos os níveis da Educação⁴⁸.

2.2.1 Os Simpósios Nacionais de História

Nesta seção, as pesquisas sobre formação de professores e ensino de história socializada nos fóruns acadêmicos da área de História. A produção sobre ensino de História nesse espaço também é pouco expressiva, como mostra a Tabela 4, a seguir. No período de 2002 a 2009, foram realizados quatro simpósios nacionais, a saber: o XXII Simpósio Nacional de História - “História, acontecimentos e narrativas, em João Pessoa (PB), 2003; o XXIII Simpósio Nacional de História - “Guerra e Paz”, em Londrina (PR), 2005; o XXIV Simpósio Nacional de História - “História e Multidisciplinaridade: territorialidades e deslocamentos”, em São Leopoldo (RS), 2007⁴⁹; e o XXV Simpósio Nacional de História - “História e Ética”, em Fortaleza (CE), 2009⁵⁰.

⁴⁷O GT Nacional de Patrimônio Cultural foi criado em 2011, como parte das atividades administrativas do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH.

⁴⁸ Estamos nos referindo ao nível da Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio, pela Educação de Jovens e Adultos, pela Educação Profissional e pela Educação Especial, e o nível da Educação Superior, formada pelos cursos superiores – graduação, pós-graduação e especialização e cursos de extensão, praticada por pesquisadores de áreas de conhecimento especializado da educação e do ensino, e, dentre estes, por historiadores da educação.

⁴⁹ O XXIV Simpósio Nacional de História, organizado pela ANPUH-Associação Nacional de História, teve mais de 5 mil participantes; o evento teve a apresentação e discussão de quase 2.700 trabalhos, divididos entre 76 grandes temáticas. A informação é da Oiko Editora. Disponível em:

Nos Anais do XXII Simpósio Nacional de História - “História, acontecimentos e narrativas, em João Pessoa (PB) (2003), há quarenta e três comunicações. Nenhuma delas se reporta à formação de professores. Mas, têm-se dois artigos sobre o ensino de História⁵¹: “João Ribeiro e a renovação da historiografia didática” (GASPARELLO, 2003); e “O que um aluno já sabe para dar aulas de História?” (ROCHA, 2003). Gasparello (2003) discute, a partir da obra História do Brasil, de João Ribeiro, aspectos da elaboração de uma produção didática. Rocha (2003) reflete sobre as relações entre a formação e a prática do professor de História, a partir da noção de saberes docentes. Esses dados estão reunidos nos Anais Eletrônicos Complementares, que por problemas na organização do evento deixaram de ser incluídos nos Anais Eletrônicos em CD-ROM. Assim, não houve como recuperá-los junto a ANPUH.

Tabela 4 – A produção do Simpósio Nacional de História e a formação de professores (2002 – 2009)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
2003	2	4,7	41	95,3		100,0
2005	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2007	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2009	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	2	4,6	41	95,4	43	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

2.2.2 Os Encontros Estaduais de História

Os Encontros Estaduais de História (ANPUH-BA) são realizados nos intervalos dos simpósios nacionais, como mencionado anteriormente. No período de

<http://www.oikoseditora.com.br/livro.php?id_livro=1122&foto=catalogo_36_2.jpg&link=2>
 . Acesso em: 4 set. 11.

⁵⁰ Os Anais do XXIII Simpósio Nacional de História, em Londrina - PR (2005), ao XXIV Simpósio Nacional de História, “História e Multidisciplinaridade: territorialidades e deslocamentos”, em São Leopoldo - RS (2007), e XXV Simpósio Nacional de História, “História e Ética”, Fortaleza - CE (2009) foram solicitados à ANPUH. Todavia, o arquivo enviado contém todos os trabalhos, apresentados e encomendados. Desse modo, optamos por não computar esses dados, visto que fizemos a opção somente pelos trabalhos apresentados nos fóruns.

⁵¹ Arlette Medeiros Gasparello (UFF) e Helenice Aparecida Bastos Rocha (FFP/UERJ).

2002 a 2009, foram realizados quatro encontros: o I Encontro Estadual de História - “História, cidades e sertões”, em Ilhéus, BA – UESC/2002; o II Encontro Estadual de História - “Historiador ‘a que será que se destina?’ Dilemas e perspectivas na construção do conhecimento histórico”, em Feira de Santana, BA – UEFS/2004; o III Encontro Estadual de História - “Poder, cultura e diversidade”, em Caetité, BA – Uneb/2006; e o IV Encontro Estadual de História - “História: sujeitos, saberes e práticas”, Vitória da Conquista, BA – UESB – 2008.

No IV Encontro Estadual de História - “História: sujeitos, saberes e práticas”, os simpósios temáticos foram organizados por áreas, a saber: Área 1: História geral e do Brasil: economia, política, cultura e sociedade; Área 2: História da Bahia; Área 3: História da África e das populações afrobrasileiras; Área 4: História: fontes, teorias e métodos; e Área 5: História, educação e ensino. Os trabalhos que tratam de Educação foram reunidos na Área 5: História, educação e ensino. Nesta, há quatro simpósios temáticos: “Práticas educativas e novas linguagens no ensino de História”; “História da Educação: perspectivas de pesquisa na Bahia”; “História e Educação: sujeitos, saberes e fazeres”; “História das disciplinas escolares: sujeitos, saberes e práticas”.

Na página da ANPUH - Seção Bahia - é possível acessar os anais eletrônicos, com os trabalhos em ordem alfabética. Os encontros estaduais de História – ANPUH-BA dos anos de 2002 a 2008 apresentaram um total de 471 comunicações. Destas, existem vinte e três trabalhos na área de ensino de História. Tais estudos abordam temas como formação inicial e continuada de professores, história local e regional, currículo, saberes escolares, livros didáticos, novas linguagens, fontes, documentos e tecnologias no ensino de História (Tabela 5).

Tabela 5 – Os encontros estaduais de História e a formação de professores (2002 – 2008)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
2002	1	2,1	46	97,9	47	100,0
2004	2	2,8	70	97,2	72	100,0
2006	4	4,8	80	95,2	84	100,0
2008	16	6,0	252	94,0	268	100,0
Total	23	4,9	448	95,1	471	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

No conjunto é possível dividir essa produção em dois grupos. O primeiro, constituído pelos trabalhos de Araújo (2008), Castro (2004), Gonçalves (2008), Muniz (2008), Nascimento (2006), Oliveira (2008), Passos (2008), Pereira (2008), Pereira Filho (2006), Pina (2006), Pinheiro (2006/2008), Silva (2004), Silva (2006) e Silva (2008), são produções que apontam possibilidades de enfrentamento do currículo oficial, colonizado, prescritivo, tradicional no ensino da disciplina escolar História, a partir das fragilidades e lacunas formativas⁵². O segundo constituído por produções que abordam a temática da formação do professor de História em experiências de formação em cursos de licenciatura – História e Pedagogia⁵³. A pesquisa na formação do professor e no ensino da disciplina, saberes e prática docente, profissão e trabalho docente são temas discutidos pelos autores⁵⁴. Nesse conjunto estão os trabalhos de Aguiar e Fonseca (2008), Dias (2002), Ferreira (2008), Goés (2008), Lima (2008), Lopes (2008), Marinho (2008) e Pinheiro (2008).

Nos trabalhos do primeiro conjunto, o de Castro (2004) chama atenção para as relações entre história e ensino, analisando o que se aprende e como se ensina, retrata a necessidade de uma transformação qualitativa dos conhecimentos aprendidos na universidade por parte do professor. Por sua vez, Silva (2006) reflete acerca da importância do ensino e pesquisa da História regional e local no ensino fundamental, do espaço dedicado à mesma na universidade, visto que “[...] nem sempre teve importância no mundo acadêmico [...]” (p.1).

⁵² Neste grupo, encontramos publicados os trabalhos de professores de História da Educação Básica, a exemplo, Daniela Alves Pereira de Castro (Cooperativa de Ensino Central/Irecê), Alexandre Coelho Pinheiro (UESC), Anísio José Pereira Filho (UNEB), Karina Fabiana da Silva (UFRPE), Manuela da Silva Muniz (UEFS), Marcos Ferreira Gonçalves (UFBA), Mariana Cacilda Almeida de Araújo (UNEB/SEC-BA), Nallyne Celene Neves Pereira (UESB), Simone Dias C. de Oliveira (Universo). E dos professores universitários, Emilia Maria F. da Silva (FTC/SEC-BA), Jairo Carvalho do Nascimento (UNEB), Luís Carlos Borges da Silva (FAMAM/Cruz das Almas), Maria Cristina Dantas Pina (UESB), Maria Sigmar Coutinho Passos (UNEB). As instituições universitárias citadas indicam os espaços de formação e atuação dos professores de História (egressos) e professores formadores, respectivamente.

⁵³ Trata-se do ensino da disciplina Ensino de História nos cursos de Pedagogia na graduação regular ou nos programas especiais e do ensino da disciplina nas séries iniciais, ensino fundamental I.

⁵⁴ Trata de publicações de alunos e egressos dos cursos de Licenciatura, portanto, professores Lidiana Aires Dias (UESC), Camila Magalhães Goés (UCSal), Ednalva Padre Aguiar (Técnica/UESB), Jackeline Silva Lopes (UEFS), Carlos Augusto Lima Ferreira (UCSal/UNEB), Selva Guimarães Fonseca (UFU), Gilmar Ferreira de Oliveira Pinheiro (UNEB), Antonio Gregório Benfica Marinho (UNEB) e Tatiana Polliana Pinto de Lima (UCSal).

A questão central do texto de Oliveira (2008) é “[...] a possibilidade e o significado de uma produção de conhecimento histórico na Educação Básica [...]” (p. 6 - 7). A autora expõe o relato de experiência de ensino de História com a proposição investigativa em sala de aula, ou seja, a organização do ensino a partir de projetos de pesquisa. A relação ensino-pesquisa enfatizada pelos autores destoa do conceito e da prática do ensino e da pesquisa difundido na educação básica.

Percebe-se nessas pesquisas a predominância de um modelo tradicional de ensino de história, seja na seleção de conteúdos, seja na metodologia utilizada. De acordo com Araújo (2008), contribui para isso a concepção de História adotada no ensino, a qual relaciona as dificuldades e, às vezes, desconhecimento por parte dos professores quanto às concepções historiográficas, principalmente quando possuem outra formação⁵⁵.

Porém, quando perguntado ao professor qual a sua concepção de ensino de História, ele não remete, em geral, às concepções teóricas defendidas por tantos autores. Na maioria dos casos, os professores não argumentam sua própria escolha pedagógica a partir das correntes positivista, materialista e da nova História, entre outras. Fazem referências às citadas concepções historiográficas, sem as denominarem especificamente [...] (ARAÚJO, 2008, p. 3-4).

Araújo (2008) salienta ainda que “é necessária uma orientação sistematizada num conjunto de práticas didático-metodológicas, para dialogar com as abordagens historiográficas” (p. 9). Outro ponto relevante discutido pela autora é “o desinteresse dos profissionais ligados ao ensino de História pela discussão acerca de temáticas relacionadas à educação, [...] o historiador o vê como algo de somenos importância”, complementa (p.1).

De modo geral, os textos apresentados nos encontros estaduais de História organizados pela ANPUH-BA, a saber: “Representações da sociedade escravista brasileira na ‘Viagem Pitoresca ao Brasil’, de Jean Baptiste Debret: uma possibilidade de leitura no livro didático” (SILVA, 2004), “História e imagem: relato de uma experiência” (GONÇALVES, 2008); Fotografia e ensino de História: aproximando o olhar” (PASSOS, 2008); “Um diálogo entre o cinema e o ensino da História no longametrage Cruzada, do cineasta Ridley Scott” (PINHEIRO, 2006); “Construção de

⁵⁵ A professora Mariana Cacilda Almeida de Araújo registra que graduados em Sociologia, Geografia, Estudos Sociais e Filosofia dão aulas da disciplina História.

histórias através da imagem” (SILVA, 2008); e “O ensino de História e o cinema hollywoodiano” (PINHEIRO, 2008) abordam o uso da imagem no ensino da História.

A incorporação de textos, objetos e acervos museográficos, imagéticos, cinematográficos e televisivos no ensino da história têm possibilitado a abordagem de novas temáticas na sala de aula e materiais didáticos. Percebe-se, ainda, que a inserção dessas novas linguagens, documentos e tecnologias é muito presente enquanto recurso pedagógico e procedimento metodológico, numa “[...] visão meramente instrumental da didática [...]” (GONÇALVES, 2008).

Todos esses estudos reunidos no primeiro grupo compartilham experiências de práticas de pesquisa e produção de conhecimento histórico escolar como possíveis caminhos para enfrentamento e superação do ensino tradicional (NASCIMENTO, 2006), promoção da produção do conhecimento histórico junto aos alunos (PINHEIRO, 2008), e aproximação da História ao cotidiano (MUNIZ, 2008; PINA, 2006; PEREIRA FILHO, 2008; SILVA, 2008).

No segundo conjunto de trabalhos, a problemática trazida por Dias (2002) diz respeito à pesquisa nos cursos de licenciatura, e sua crítica repousa no currículo e na formação dispensada aos graduandos. Dias atribui às dificuldades enfrentadas pelos alunos “[...] à falta de leitura, dificuldades oriundas do segundo grau; à estrutura curricular vigente, com excessos e desarticulação de disciplinas; à falta de fontes disponíveis [...] e até mesmo à formação dos professores universitários [...]” (p.1).

[...] As deficiências da estrutura curricular, simplificam tanto o domínio do conteúdo quanto à qualificação profissional do futuro professor. Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de elaborar de um projeto que focalize os problemas e as especificidades do curso de História [...], tais como a falta de articulação entre as disciplinas de Ensino e Pesquisa, e ausência de critérios estabelecidos do que se espera da produção científica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica (DIAS, 2002, p. 4).

Dias (2002) destaca também a desarticulação entre as disciplinas de Educação e metodologia do ensino. Contudo, “mais do que uma questão estrutural, é de extrema importância uma mudança de mentalidade por parte dos professores que estão atuando em suas disciplinas específicas” (p.5). Desse modo, compartilha com Parra (1987), Menezes (1987), Gatti (2003), Aguiar (2006) e Oliveira (2003) o pensamento de que a formação do professor (de História) não se dissocia das disciplinas “de conteúdo”, da área específica da formação.

As demais publicações - “Saberes e práticas: o desafio da diversidade na formação de professores” (FERREIRA, 2008); “Vozes docentes: como se vêm os(as) professores(as) de História” (AGUIAR; FONSECA, 2008); “O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: uma reflexão com base nas experiências dos cursos de formação de professores do Estado da Bahia” (PINHEIRO, 2008); “Ensino de História e meio ambiente” (MARINHO, 2008); “Na sala de espelhos: professores de História entre representações sociais e identificações com a profissão (Feira de Santana, 1986-2008)” (LOPES, 2008); e “Prática pedagógica e professores em formação: uma experiência do Programa de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus (BA)” (LIMA, 2008) refletem sobre as problemáticas relativas aos saberes e trabalho docente.

Desse segundo conjunto, as publicações versam sobre a formação inicial (estudantes de licenciatura) e continuada (licenciaturas para professores que já exercem a profissão). Os cursos especiais de formação de professores, formação em serviço, foram criados após a publicação da LDB (1996), que definiu a obrigatoriedade do ensino superior para o exercício do magistério na educação básica. Dentre as dificuldades apresentadas nos cursos estão o aligeiramento da formação e desarticulação entre ensino e pesquisa (LIMA, 2008), a identificação com e a negação da profissão (LOPES, 2008), os conteúdos acadêmicos (FERREIRA, 2008; AGUIAR; FONSECA, 2008), a questão do desempenho pedagógico e as condições materiais em que se dá o fazer pedagógico (MARINHO, 2008), a concepção de História dos professores/alunos e a pouca contribuição dos historiadores sobre o ensino de História (PINHEIRO, 2008).

[...] Os cursos de Formação de Professores e as Licenciaturas em Pedagogia não devem estar dialogando sozinhos sobre a formação do pensamento histórico dos estudantes das séries iniciais, cabendo uma maior atenção e participação dos Cursos de Licenciaturas em História e dos Historiadores nesta temática e tarefa educacional (PINHEIRO, 2008, p.7).

Lima (2008) reflete sobre o “lugar” que a disciplina História para as séries iniciais vem ocupando nas universidades e nas escolas públicas municipais, portanto formação e desempenho. Diz ainda “que seria pertinente que a licenciatura em História garantisse um espaço para essa reflexão como também uma interlocução com os cursos de Pedagogia quando ofertados os componentes pertinentes à área” (p.5-6). Tal compreensão pressupõe o entendimento de que o curso e a formação para professores nos programas especiais na universidade, do mesmo modo que os cursos de graduação

regular, em nível de licenciatura, enfrentam problemas não somente de dimensão estrutural como no campo institucional. Nestes, o ensino da história, objeto da formação e da licenciatura, tem sido preterido.

[...] Observa-se que seu ensino não tem sido motivo de atenção e discussão entre os historiadores de um modo geral [...]. A questão a ser levantada é: qual a razão dos historiadores pouco pesquisarem e discutirem essa problemática, uma vez que as séries iniciais são como o alicerce da nossa educação? Por que as licenciaturas em História não construíram/constroem espaços para discutir as séries iniciais contribuindo assim para o aprofundamento da problemática nas Licenciaturas em Pedagogia? Não seria o caso de começarmos a refletir sobre o assunto buscando encontrar maneiras para melhorar o ensino de história na educação brasileira? (LIMA, 2008, p. 5).

Os questionamentos de Lima (2008) em complementaridade aos estudos de Saviani (2008), Parra (1987), Menezes (1987), Gatti (2003) e Fonseca (2006) ampliam a compreensão da dimensão prática da formação e da relação teoria-prática, ensino-pesquisa, reafirmando a necessidade da interlocução entre escola e universidade, educação básica e superior, professores do ensino básico e professores formadores. Ademais, reportando-se especificamente ao ensino (de História) nas séries iniciais e finais, Lima (2008) assinala a perpetuação da antiga separação existente entre o ensino primário e secundário, aqui reproduzida no ensino fundamental atual, pela diferenciação na formação de professores.

Os trabalhos apresentados nos simpósios nacionais e encontros estaduais de História organizados pela ANPUH confirmam o pensamento de Zamboni (2000/ 2001). Segundo a autora “ não se pode pensar no ensino de História deslocado da formação do professor” (p. 106). Afirma ainda, que é fundamental importância considerarmos “a docência como uma prática de pesquisa [...] é necessário que pensemos na identidade do professor” (2000/2001, p. 106). Embora reconheça na universidade certo desinteresse quanto à formação de professores e o ensino de História. Desse modo, a produção da associação mostra-se coerente com os propósitos declarados no ato de sua fundação, qual sejam, a preocupação dos associados com a criação de um espaço para divulgação de suas pesquisas.

Era consenso dialogar e conhecer a experiência de ensino e pesquisa das faculdades e universidades espalhadas pelo país. [...] a associação para seus associados seria o lócus que daria oportunidade à exposição, ao debate e à conversa profissional com o propósito de mostrar

pesquisas, debater idéias e expor problemas metodológicos. A publicação dos anais dos simpósios tornou-se o espaço para a divulgação dos resultados desses diálogos (ZAMBONI, 2008, p.153).

Nesse contexto, é fato que os simpósios e a Revista Brasileira de História irão constituir ainda esse espaço de divulgação das pesquisas e estudos dos historiadores associados. Lima (2008) ressalta o desinteresse dos historiadores pelo ensino da História. No entanto, a formação de professores de História foi tema constante de manifestações da ANPUH, na década de 1980, mas com um espaço limitado para discussões nos simpósios e na Revista Brasileira de História (MESQUISTA; ZAMBONI, 2008). “A ampliação desse espaço se dá a partir de reivindicações contínuas de identidades que começavam a surgir na comunidade de historiadores, com um discurso voltado essencialmente para o ensino de história [...]” (MESQUISTA; ZAMBONI, 2008, p. 152). Os dados ora apresentados servem à compreensão também do desinteresse dos historiadores pelas questões e problemáticas das séries finais do ensino fundamental e médio.

2.2.3 A Revista Brasileira de História

Quando a professora Déa Fenelon se tornou presidente da Anpuh, havia o interesse de renovar. A renovação vinha no sentido de se ter uma atuação mais firme com relação ao ensino de história no 1º e 2º graus [...] Quando mudamos a diretoria da Anpuh com a Déa presidente, a questão era a de mostrar a cara da história, para fazer com que, de fato, tivesse um perfil que desse uma verdadeira definição do que eram os historiadores no contexto educacional, cultural, político brasileiro [...] (DECCA apud MESQUISTA; ZAMBONI, 2008, p. 152).

O depoimento acima é do professor Edgar de Decca, na época, convidado para assumir a direção da Revista Brasileira de História, durante a gestão de Déa Fenelon na presidência da ANPUH (biênio 1983-1985). A renovação na ANPUH teria eco na revista brasileira de história. A ideia era que o periódico se constituísse enquanto um espaço “cujo objetivo fosse mostrar o perfil da produção historiográfica e apresentar os novos campos de investigação, incluindo o ensino de história⁵⁶.

⁵⁶Lembramos que a Revista Brasileira de História foi fundada em 1980, na gestão de Alice Piffer Canabrava. Ficou definido, a partir desse momento, que o periódico seria órgão oficial da ANPUH, de publicação semestral, portanto, com dois números anuais.

No período de 2002 a 2009, a Revista Brasileira de História publicou dezesseis edições, somando 173 artigos (organizados nas seções “dossiê; artigos; estado da arte”). Desse conjunto, apenas uma edição é dedicada ao ensino de História⁵⁷. Neste número, são treze artigos publicados, dos quais apenas cinco se referem à área de ensino de História: “As multifaces de ‘Através do Brasil’” (SANTOS; OLIVA, 2004); “O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD” (MIRANDA; LUCA, 2004); “História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil” (SCHMIDT, 2004); “Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do exame Nacional do Ensino Médio – ENEM” (CERRI, 2004); e “Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores” (MARTINEZ, 2004)⁵⁸.

Santos e Oliva (2004) analisam os diferentes aspectos de *Através do Brasil*, livro de leitura que sintetizou um ideal da pedagogia do início do século XX, comprometida com a implantação de uma conduta cívica para assegurar o fortalecimento da identidade nacional” (p.1). No artigo “O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD”, Miranda e Luca (2004) apresentam uma “[...] breve radiografia do livro didático contemporâneo em função de algumas temáticas centrais que têm ocupado o cenário de investigações relativas ao saber histórico escolar” (p. 1). Em “História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil”, Schmidt (2004) apresenta o estudo sobre a obra didática produzida por Serrano, “[...] particularmente em seus principais manuais voltados à formação de professores de História e destinados a alunos [...]” (p.1). Cerri (2004) demonstra “que o ENEM, entre outras práticas avaliativas [...], constitui um fator de organização do currículo”. De um modo geral, esses trabalhos contribuem para a compreensão do ensino da História instituído a partir dos livros didáticos, das diretrizes curriculares e práticas avaliativas.

Por fim, Martinez (2004) socializa os resultados do projeto “História e meio ambiente: estudo das formas de viver, sentir e pensar o mundo natural na América

⁵⁷ RBH, São Paulo, vol. 24, n. 48, 2004. Tema: “Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos”.

⁵⁸ Claudefranklin Monteiro Santos (FIJAV–SE) e Terezinha Alves de Oliva (UFS); Sonia Regina Miranda (Universidade Federal de Juiz de Fora) e Tania Regina de Luca (Unesp–Assis); Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR); Luis Fernando Cerri (UEPG); Paulo Henrique Martinez (Unesp/Assis).

portuguesa e no Império do Brasil” (1550-1889). Trata-se de uma proposta de ação institucional e seus fundamentos teóricos e metodológicos para a formação de professores de História, cujo enfoque é a elaboração de material didático, as atividades de ensino e aprendizagem e a avaliação sobre as questões ambientais presentes no conhecimento histórico escolar, nas práticas de pesquisa e educação ambiental. O trabalho propõe uma redefinição da prática formativa no âmbito da graduação.

Nas demais edições desse periódico, há mais cinco artigos sobre a área de ensino de História: “Ensino de História e nação na propaganda do “milagre econômico” (CERRI, 2002); “História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)” (VIDAL & FARIA FILHO, 2003); “Para uma definição de didática da História” (CARDOSO, 2008); “Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumentos de doutrinação infantil” (CAPELATO, 2009); e “O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no Estado de São Paulo, 2008” (CIAMPI; GODOY; ALMEIDA NETO; SILVA, 2009)⁵⁹.

Cerri (2002) trata da formação da consciência histórica. O texto consiste no relato da pesquisa de levantamento de peças publicitárias de instituições públicas e privadas no período do chamado "milagre econômico", publicadas em revistas de circulação nacional, selecionando as que eram relativas a três temáticas básicas para a formação da identidade nacional: o sujeito, o tempo e o espaço relativos à nação brasileira⁶⁰. No artigo “História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)”, Vidal e Faria Filho (2003) abordam a constituição do campo da história da Educação no Brasil. A contribuição de Cardoso (2008) dá-se no campo da didática da História dialogando com as bibliografias alemã, francesa e brasileira para propor uma concepção de didática da História como uma subárea da História, uma vez que ela não trata apenas da História escolar, mas de todas as elaborações da História sem forma científica. Capelato (2009) “analisa o conteúdo dos livros destinados ao ensino primário, mostrando como eles foram instrumentos importantes de doutrinação infantil, marcada pela intolerância” (p.1). Ciampi et al. (2009) discutem os impasses criados para a profissionalização do docente de História e para o aprendizado de crianças, jovens e adultos a partir da proposta curricular de História. Os trabalhos

⁵⁹ Luis Fernando Cerri (UEPG); Diana Gonçalves Vidal (USP); e Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG); Oldimar Cardoso (USP); Maria Helena Rolim Capelato (FFLCH /USP); Helenice Ciampi (PUC/SP), Alexandre Pianelli Godoy (Unifesp); Antonio Simplício de Almeida Neto (Ufscar); e Ilíada Pires da Silva (Unesp/Presidente Prudente)

⁶⁰ Apresentado nesse texto apenas o tema do Brasil-sujeito.

enfocam o ensino e a formação numa correlação com a aprendizagem da história, uma discussão pouco corrente nos espaços universitários, dada a tradição de um ensino e formação centrados na transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos da área de formação (Tabela 6).

Tabela 6 – A Revista Brasileira de História (RBH) e a formação de professores (2002 – 2009)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
2002	1	4,8	20	95,2	21	100,0
2003	1	4,6	21	95,4	22	100,0
2004	5	20,8	19	79,2	24	100,0
2005	0	0,0	19	100,0	19	100,0
2006	0	0,0	22	100,0	22	100,0
2007	0	0,0	26	100,0	26	100,0
2008	1	4,2	23	95,8	24	100,0
2009	2	13,3	13	86,7	15	100,0
Total	10	5,8	163	94,2	173	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

2.2.4 A Revista História Hoje

A respeito das publicações na Revista História Hoje (RHH), cuja primeira edição data de 2003, encontramos treze edições, com um total de 73 artigos (Tabela 7).

Dos artigos encontrados, apenas doze (16,4%) se referem ao ensino da História: “O *Ratio Studiorum* e a missão no Brasil” (BORTOLOTTI, 2003); “‘Bando de marginais’: os capoeiras no livro didático de História e civilização” (OLIVEIRA, 2003); “A ‘alma do negócio’: o ensino de qualidade total nos parâmetros curriculares nacionais” (RAMOS, 2003); “A importância de uma abordagem crítica da História antiga nos livros escolares” (FUNARI, 2003); “Licenciado em História, bacharel em História, historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional” (OLIVEIRA, 2004); “Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos” (LANGER, 2004); “A produção cinematográfica em sala de aula: um outro olhar para o fazer histórico” (MONTEIRO, 2005); “Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto” (ARÉVALO, 2005); “O jogo como instrumento de

trabalho no ensino de História” (FERMIANO, 2005); “Professores progressistas de História e a Pedagogia histórico-crítica nos anos 80 – aproximações e distanciamentos” (PACIEVITCH; CERRI, 2006); “História popular e memória coletiva” (BARREIRO, 2006); e “Os parâmetros do saber no Brasil: a história ensinada e a reforma curricular nacional no governo FHC” (RIBEIRO, 2006).

Desse conjunto, há estudos sobre projetos educacionais e reformas curriculares associadas ao ensino da disciplina. No texto “O *Ratio Studiorum* e a missão no Brasil”, Bortoloti (2003) reflete sobre a proposta pedagógica dos jesuítas e de que maneira a “experiência brasileira” contribuiu para a elaboração definitiva do *Ratio Studiorum*.

O artigo “Professores progressistas de História e a Pedagogia histórico-crítica nos anos 80 – aproximações e distanciamentos” escrito por Pacievitch e Cerri (2006) discute as reformas democratizantes para a escola, propostas por diferentes educadores, ressaltando que, para alguns, “as particularidades da discussão histórica tornam incompatíveis alguns pressupostos das propostas reformistas dos professores de História em relação aos sustentadores da ‘pedagogia histórico-crítica’” (p.1).

O texto “Os parâmetros do saber no Brasil: a história ensinada e a reforma curricular nacional no governo FHC” (RIBEIRO, 2006) analisa as transformações ocorridas na História ensinada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), compreendendo o currículo como espaço de disputa política. Em “A ‘alma do negócio’: o ensino de qualidade total nos parâmetros curriculares nacionais”, Ramos (2003) analisa o discurso educacional dos PCNs, “que entre redefinições de referenciais tecnicistas e críticos da Educação, adotam os princípios empresariais da ‘Qualidade Total’, respondendo às novas formas de organização do trabalho” (p.1).

Outros textos se referiram ao livro didático e à incorporação do cinema, do jogo no ensino de História. Oliveira (2003) discute o espaço reservado aos capoeiras, agentes culturais oriundos das camadas populares, a partir do livro didático História e civilização: o Brasil imperial e republicano, de autoria de Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez. Funari (2003) aborda a importância de uma abordagem crítica para o estudo da História Antiga, por meio do uso de livros didáticos. “A produção cinematográfica em sala de aula: um outro olhar para o fazer histórico” (MONTEIRO, 2005) é o relato de uma experiência em sala de aula do ensino fundamental a partir do uso de filmes como instrumento pedagógico, dinamizador de questões pertinentes ao ensino-aprendizagem. “Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através

do concreto” (ARÉVALO, 2005) expõe as noções de patrimônio material e imaterial. Langer (2004) “concebe alguns elementos básicos para a análise de estereótipos em filmes com conteúdo histórico, proporcionando também uma discussão inicial sobre a propagação de estereótipos no imaginário popular sobre a História” (p.1). Fermiano (2005) propõe a incorporação do jogo ao ensino de História.

Em relação à formação do profissional de História dois textos foram localizados: “História popular e memória coletiva”, em que Barreiro (2006) acentua a importância do desenvolvimento de pesquisas em sala de aula, na biblioteca e no centro de documentação e apoio à pesquisa para a formação. No entanto, a discussão apresentada pelo autor se limita à atividade de pesquisa histórica; e, por fim, no texto intitulado “Licenciado em História, bacharel em História, historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional”, Oliveira (2004) sistematiza dados sobre o projeto que propõe a regulamentação da profissão do historiador, elaborado pela ANPUH. Além disso, reflete sobre os espaços, campos de atuação e especificidades da formação do licenciado, bacharel ou historiador.

Tabela 7 – A Revista História Hoje e a formação de professores (2003 – 2009)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
2003	4	57,1	3	42,9	7	100,0
2004	2	10,5	17	89,5	19	100,0
2005	3	15,0	1	85,0	20	100,0
2006	3	16,7	15	83,3	18	100,0
2007	0	0,0	9	100	9	100,0
Total	12	16,4	61	83,6	73	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

Essa discussão merece maior atenção. Oliveira (2004) inicia o texto afirmando que a profissão de historiador é exercida por licenciados e bacharéis, mas não é reconhecida no Brasil. Daí, o projeto sobre a regulamentação da profissão, que traz na justificativa o seguinte argumento:

[...] O campo de atuação do historiador não tem se restringido mais à **sala de aula, tradicional reduto desse profissional**. Sua presença é cada vez mais requisitada não só por entidades de apoio à cultura, para

desenvolver atividades e cooperar, juntamente com profissionais de outras áreas, no resgate e na preservação do nosso patrimônio histórico, mas também por estabelecimentos industriais, comerciais, de serviço e de produção artística [...] (Projeto de Lei do Senado N.º 368, p.2). [grifo nosso]

O documento preceitua “que os historiadores devem ter sua profissão regulamentada, pois seu trabalho não mais comporta amadores ou aventureiros de primeira viagem” (p. 3). Desse modo, determina quem poderá exercer a profissão:

[...] I – possuidores de diplomas de nível superior em História, expedido no Brasil, por instituições de educação oficiais ou reconhecidas pelo Governo Federal;
 II – os portadores de diplomas de nível superior em História, expedidos por escolas estrangeiras, reconhecidas pelas leis de seu país e que revalidarem seus diplomas de acordo com a legislação em vigor;
 III – os diplomados em cursos de mestrado ou de doutorado em História, devidamente reconhecidos;
 IV – os que, na data da entrada em vigor desta lei, tenham exercido, comprovadamente, durante o período mínimo de 5 (cinco) anos, a função de Historiador [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 2)⁶¹.

O fato de o Projeto de Lei do Senado N.º 368⁶² ter sido elaborado junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História pela ANPUH (gestão 1999-2001) possibilita algumas conjecturas. Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, tal como anunciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História, parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa⁶³, parece não fazer sentido, no texto, a separação na formação entre “exigências básicas” e “formação complementar” presente no texto.

⁶¹ O Projeto de lei do Senado N.º 368, de 2009, que regula o exercício da profissão de Historiador e dá outras providências, encontra-se em trâmite no Senado. A nova redação diz: I – Os portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituições regulares de ensino; II – Os portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituições estrangeiras e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação; III – Os portadores de diploma de mestrado, ou doutorado, em História, expedido por instituições regulares de ensino superior, ou por instituições estrangeiras e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação. No texto atual houve a subtração do inciso “IV – Os que, na data da entrada em vigor desta lei, tenham exercido, comprovadamente, durante o período mínimo de 5 (cinco) anos, a função de Historiador” (p. 1). Disponível em <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=317>. Acesso em: 27 set. 2010.

⁶² No texto, Oliveira reproduz os pareceres do Presidente da Comissão, Deputado Freire Junior e do Deputado Eduardo Campos, o primeiro, contrário, o segundo, favorável.

⁶³ Idem, p. 5.

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, **o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão**. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, **com formação complementar e interdisciplinar**, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (**magistério em todos os graus**, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), **uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa**. (BRASIL, 2001, p. 7). [grifo nosso]

A tradicional dicotomia formação específica e formação docente, saberes históricos e saberes pedagógicos, pesquisa e ensino, pesquisador e professor também está expressa nas competências e habilidades requeridas, divididas entre “gerais” e “específicas para a licenciatura”.

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. **Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino**, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - b. **domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino**
- (BRASIL, 2001, p. 8). [grifo nosso]

No exercício do trabalho, o historiador no magistério (na licenciatura), precisará ter o domínio dos saberes discriminado como habilidades gerais. Do mesmo modo que a atividade de ensino em todos os graus, o magistério exige, por exemplo, o conhecimento das “concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas” (BRASIL, 2001,

p. 8). No entanto, nas diretrizes curriculares do curso de História, a separação continua a existir. Observe-se que, no documento, os conhecimentos necessários ao graduando restringem-se aos conteúdos básicos, métodos e técnicas para se transmitir os conhecimentos, recomendando que “no caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (p. 9), complementa o texto.

Diante dessas questões, o Projeto de Lei do Senado N.º 368, de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História (BRASIL, 2001) parecem forjar uma identidade do profissional de História que não se distancia dos modelos e experiências de formação de professores dos antigos programas e políticas de formação, com ênfase na instrumentação para o ensino, demarcando o espaço do ensino e pesquisa. Prevalece o modelo instrumental-tecnicista (D’ÁVILA, 2008). Importante lembrar que as diretrizes curriculares nacionais do curso de História, elaboradas pela ANPUH e publicadas pelo MEC em vigor⁶⁴, fundamentam os projetos de cursos e currículos de graduação em História (licenciatura e bacharelado) das universidades brasileiras.

Segundo o texto do projeto “a docência continua sendo a área que mais absorve os graduados”, o que é reconhecido pela ANPUH, autora do projeto. No documento para regularização da profissão de historiador está definido como sua atribuição o “magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior” (2009, p. 2). Embora a sala de aula seja reconhecida enquanto “tradicional reduto desse profissional [o historiador]” (OLIVEIRA, 2004, p. 2), observamos que não há referência alguma ao substantivo “professor”. Assim, a “regulamentação reclamada por muitos não é uma forma de se eximir da discussão da questão do magistério ou a tentativa de (re)encontrar o status social” (OLIVEIRA, 2004, p. 9), instituindo a prerrogativa do exercício da profissão do magistério sem a formação demandada por lei, que é a exigência do curso de licenciatura.

Apesar de a ANPUH incluir no seu quadro de sócios professores de outro nível de ensino, a produção sobre ensino da História é pouco expressiva. As duas revistas publicadas pela associação – Revista Brasileira de História (2002 a

⁶⁴ Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

Ago./2009/Jul. 2011)⁶⁵ e Revista História Hoje (Jul./2003 a Ago./2007)⁶⁶ apresentaram um total de 22 artigos sobre ensino de História.

Os dados levantados nos simpósios nacionais de História, nos encontros estaduais de História e nas revistas da ANPUH (RBH e RHH), isto é, nos eventos e periódicos, no campo da História, revelam uma constatação nada confortável. Embora no conjunto tivessem sido publicados 760 textos, apenas 6,9% tratam do ensino de História. O que se percebe é que os fóruns acadêmicos e a Revista Brasileira de História, constituídos enquanto espaços de diálogo e divulgação das produções no campo da História, parecem ainda preservar o sentido de espaços voltados apenas para a pesquisa, deixando de fora o ensino.

Tabela 8 – Estudos sobre a formação de professores no campo da História (2002 – 2009)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
Simpósio Nacional de História (SNH)	2	4,7	41	95,3	43	100,0
Encontro Estadual de História (EEH)	23	4,9	448	95,1	471	100,0
Revista Brasileira de História (RBH)	10	5,8	163	94,2	173	100,0
Revista História Hoje (RHH)	12	16,4	61	83,6	73	100,0
Total	47	6,2	713	93,8	760	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

É preciso esclarecer algumas questões. Inicialmente lembrar que trabalhamos somente com os dados de um dos simpósios realizados no período de 2002 a 2009, o XXII Simpósio Nacional de História - “História, acontecimentos e narrativas”, realizado em João Pessoa, Paraíba, em 2003, e, mesmo assim, sem acesso aos anais do evento.

⁶⁵ Mesquita e Zamboni (2008) no texto “A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH)” apresentam um panorama das pesquisas sobre o ensino de história nos fóruns acadêmicos e periódicos da associação, a partir dos anos 1980 até fevereiro de 2006).

⁶⁶ Conforme nota explicativa publicada na página da associação “A *História Hoje* está passando por um importante momento de reestruturação que inclui a retomada de sua periodicidade, ajustes na sua linha editorial e uma revisão em sua estrutura interna. Retomando discussões e anseios que marcaram sua criação em 2004, a *História Hoje* assume a temática de História e Ensino como estruturante de sua linha editorial. Nosso empenho é transformar a revista em uma referência nas discussões desta área, abrangendo dimensões do ensino da História nos níveis fundamental, médio e superior e consolidando-se como espaço efetivo de circulação de idéias e experiências”. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=35>. Acesso em: 30 nov. 2011.

Esta pesquisa trabalha com os dados dos anais complementares. Isso explica o pequeno número de pesquisas apresentadas no Simpósio Nacional de História, num total de 43, apenas 5,6% das publicações no cenário nacional no campo da História. Destes, somente dois trabalhos (4,7%) dizem respeito ao ensino de História.

Ao longo dos anos 2000, foram realizados quatro encontros estaduais de História, organizados pela ANPUH-BA. Observa-se uma intensificação das pesquisas. Em 2002 foram publicados 47 estudos (6,2%); em 2008, foram 268. Entretanto, foi pouco significativo o volume de trabalhos na área de ensino de História e formação de professores. Mesmo numa conjuntura favorável, de questionamentos, debates e discussões acerca da formação de professores, revigorados pela divulgação das diretrizes nacionais curriculares para a formação de professores da educação básica, de licenciatura e graduação plena. Dos 471 textos apresentados, apenas 23 (4,9%) tratavam do ensino de História.

A produção das revistas da associação - Revista Brasileira de História, e Revista História Hoje – é de 173 e 73, respectivamente. O total dos estudos publicados é de 760, e apenas 47 (6,2%) discutem o ensino de História. Deste conjunto, somente nove (19,1%) são estudos sobre a formação de professores de História.

Outro aspecto relacionado aos simpósios nacionais é que embora tenham ocorrido em duas regiões, no Nordeste (XXII SNH, João Pessoa (PB), 2003; e XXV SNH, Fortaleza (CE), 2009) e no Sul (XXIII SNH, Londrina (PR), 2005; e XXIV SNH, São Leopoldo (RS), 2007) não se localizou publicações na área de História relativas à região Nordeste. O mesmo pode ser dito acerca das publicações na Revista Brasileira de História e na Revista História Hoje de divulgação nacional⁶⁷. No espaço nacional há predominância das universidades das regiões Sul e Sudeste (Quadro 2).

Quadro 2 – A pesquisa nas universidades nos fóruns acadêmicos e periódicos de História (2002 – 2009)

SNH – 2	EEH – 23	RBH – 10	RHH – 12⁶⁸
-UFF (1) -FFP/UERJ (1)	-Cooperativa de Ensino Central/Irecê (1) -UESC (2)	-Fijav–SE (1) -UFS (1) -UFJF/Unesp – Assis (1)	-Unesp/Franca (1) -UFBA (1) -UEL (1)

⁶⁷ A Revista Brasileira de História, até 2010, era distribuída aos associados, versão impressa. Atualmente, está disponível eletronicamente. A Revista História Hoje desde sua criação tem acesso virtual.

⁶⁸ Localizados na Revista História Hoje doze trabalhos. Um dos textos não referencia a universidade a que o autor está vinculado.

-Uneb (6) -UFRPE (1) -UEFS (2) -UFBA (1) -Uneb/SEC-BA (1) -UESB (2) -Universo (1) -FTC/SEC-BA (1) -Famam/Cruz das Almas (1) -Ucsal (3) -Técnica-UESB/UFU (1)	-UFPR (1) -UEPG (1) -Unesp/Assis (1) -UEPG/USP/UFMG (1) -USP (1) -FFLCH /USP (1) -PUC-SP/Unifesp/ Ufscar/Unesp-Presidente Prudente (1)	-Unicamp (1) -UFRN (1) -UNC (1) -Universidade Estadual Vale do Acarauá (1) -UFOP (1) -Faculdades Net Work (1) -UEPG (1) -Unesp/Assis (1)
--	--	--

FONTE: Pesquisa Direta

Os encontros estaduais de História são organizados pelas seções regionais da ANPUH, que congregam as universidades estaduais, federais, e privadas – UESC, UEFS, UNEB, UESB, UFBA, UFRB, UCSAL. Apesar de regional, os estudos ficam circunscritos à Bahia. Dos trabalhos apresentados, somente um é de uma universidade de fora do Estado, o da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Chama ainda atenção o espaço dedicado ao ensino. Houve nesse período quatro encontros estaduais sediados pelas universidades do Estado – UESC, UEFS, Uneb e UESB. Os temas dos encontros – I EEH, “História, cidades e sertões”, em Ilhéus, BA (2002); o II EEH. “Historiador ‘a que será que se destina?’ Dilemas e perspectivas na construção do conhecimento histórico”, em Feira de Santana, BA (2004); o III EEH, “Poder, cultura e diversidade”, em Caetité, BA (2006); e o IV EEH, “História: sujeitos, saberes e práticas”, em Vitória da Conquista, BA (2008) – espelham mais a ciência História, dimensões, abordagens e domínios do campo histórico do que o campo do ensino de História.

Nesses eventos regionais, a realidade não é muito diferente dos simpósios nacionais, com relação às temáticas debatidas. O XXII SNH, “História, acontecimentos e narrativas” (2003); o XXIII SNH, “Guerra e paz” (2005); o XXIV SNH, “História e multidisciplinaridade: territorialidades e deslocamentos” (2007); e o XXV SNH, “História e ética” (2009) foram organizados pela ANPUH nacional, com sede na Universidade de São Paulo (USP). Os simpósios nacionais são organizados pela ANPUH nacional, com o apoio das seções regionais. No caso das universidades envolvidas na organização destes fóruns, estas oferecem licenciatura, bacharelado e licenciatura e bacharelado integrados, como é o caso da UFBA. No caso das universidades estaduais baianas, ofertam cursos de licenciatura, o que justificaria o

fomento às pesquisas educacionais, estudos sobre o ensino. Paradoxalmente, a questão do ensino de História não parece interessar.

No IV Encontro Estadual de História, cujo tema foi “História: sujeitos, saberes e práticas”, realizado na cidade baiana de Vitória da Conquista, em 2008, os simpósios temáticos foram organizados por áreas, a saber: Área 1: História geral e do Brasil: economia, política, cultura e sociedade; Área 2: História da Bahia; Área 3: História da África e das populações afrobrasileiras; Área 4: História: fontes, teorias e métodos; e Área 5: História, Educação e ensino. Como já mencionado, os trabalhos referentes à Educação e ensino foram concentrados na Área 5, e, nesta, estruturados na modalidade de simpósios, em número de quatro: 1. “Práticas educativas e novas linguagens no ensino de História”; 2. “História da Educação: perspectivas de pesquisa na Bahia”; 3. “História e Educação: sujeitos, saberes e fazeres”; e 4. “História das disciplinas escolares: sujeitos, saberes e práticas”. Há um espaço reservado para apresentação das pesquisas sobre o ensino da história como se pode perceber. Todavia, bem inferior comparado ao espaço dedicado aos estudos referente à ciência histórica. Essa disposição também reflete a organização dos GTs nacionais da ANPUH, onde se constata também um espaço menor para os estudos sobre o ensino de História. Como dito anteriormente, são 14 Grupos de Trabalho cadastrados na ANPUH Nacional, mas apenas um trata do ensino de História, o GT “Ensino de História e Educação”.

2.3 A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ENCONTROS NACIONAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, os dados das pesquisas sobre o ensino de História no âmbito dos encontros nacionais sobre o ensino de História – o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (PEH) e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH). Quando discutida neste trabalho a fundação da ANPUH, foram expostos o contexto e as finalidades da criação dos encontros. O PEH e ENPEH compõem espaços criados pelos professores de didática da História com o objetivo de contribuir para o debate e a formação permanente de professores e pesquisadores no campo do ensino de História. Nesse espaço, a formação de professores e o ensino de História, educação histórica, livro didático, dentre outros, constituem temáticas de estudos. Desde sua criação, o PEH e ENPEH têm sido realizados no Brasil, em diferentes instituições.

Atualmente, o PEH e ENPEH são apoiados pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), que tem sede na Faculdade de Educação da Unicamp. A ABEH foi fundada em 2008, por ocasião VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, com a participação dos professores Kazumi Munakata, Selva Guimarães Fonseca, Luis Fernando Cerri, Sonia Nikitiuk, Kátia Abud, Helenice Ciampi, Ernesta Zamboni, dentre outros. Uma ressalva: os professores participantes da ABEH eram (alguns são ainda) membros associados da ANPUH, cadastrados no GT 2 “Ensino de História e Educação”. A ABEH congrega professores que atuem em e/ou pesquisem ensino de história, em todas as perspectivas e em todos os níveis de escolaridade⁶⁹.

2.3.1 O “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”

No período de 2002 a 2009, foram realizados três encontros nacionais Perspectivas do Ensino de História (PEH)⁷⁰: o V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Rio de Janeiro, 2004, UERJ; o VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Rio Grande do Norte, 2007, UFRN; e o VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Minas Gerais, 2009, UFU. Não foi possível ter acesso aos dados dos encontros do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte, respectivamente, o V PEH⁷¹ e VI PEH⁷², somente aos temas das mesas redondas e dos seminários temáticos do segundo.

⁶⁹ São membros associados da ABEH: Prof.^a. Dra. Ernesta Zamboni, Prof.^a. Dra. Sônia Regina de Miranda, Prof. Dr. José Ricardo Oriá, Prof.^a. Dra. Marlene Rosa Cainelli, Prof.^a. Arlete Medeiros Gasparello, Prof.^a. Dra. Selva Guimarães Fonseca, Prof.^a. Dra. Kátia Maria Abud, Prof.^a. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira, Prof.^a. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Prof.^a. Dra. Flavia Eloisa Caimi, Prof.^a. Dra. Juçara Luzia Leite, Prof.^a. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, Prof.^a. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, dentre outros.

⁷⁰ O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi projetado e implantado em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no contexto das últimas décadas do século XX, marcado por debates, críticas, revisões curriculares, ampliação quantitativa e qualitativa das pesquisas na área do ensino de História e das trocas de experiências entre a universidade e as escolas de educação básica. O “Perspectivas”, como é conhecido, tem como objetivo contribuir para o debate, o diálogo, as publicações e a formação permanente de professores e pesquisadores na área do ensino de História e tem sido realizado em diferentes instituições a cada dois anos: USP (1988, 1996), UFPR (1998), UFOP (2001), UERJ (2004), UFRN (2007). Disponível em: <<http://www.viiperspectivas.ufu.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

⁷¹ Resgatou-se aqui parte dos trabalhos apresentados na publicação “Ensino de história; sujeitos, saberes e práticas”, organizado pelos professores Ana Maria Monteiro, Arlette Medeiros

Quadro 3 – Temas das Mesas Redondas do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2007)

1. Livros Didáticos: produção, apropriação e saberes
2. Infância e Ensino de História
3. Educação Histórica
4. A Produção do Conhecimento em Aulas de História: currículos e espaços de aprendizagem
5. Ensino Profissionalizante, Vestibular e Ensino Médio
6. História da Educação e Ensino de História
7. Saberes Docentes e Escolares na Formação de Professores
8. O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de História
9. Patrimônio, Memória e Ensino de História
10. O Ensino na Profissionalização do Historiador
11. Historiografia e Ensino de História
12. Ensino de História: Sujeitos e Espaços

Fonte: Pesquisa Direta

É importante sublinhar que os temas propostos refletem a ampliação das pesquisas e discussões no interior do campo, e expressam as preocupações e problemáticas crescentes da disciplina História, face às críticas dirigidas ao seu ensino. No entanto, nas grades curriculares, a maioria desses temas não se faz presente. Até então, a base dos currículos das licenciaturas permanece a mesma: teoria e metodologia da História; a historiografia; e as histórias Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, abordadas a partir da concepção da metodologia da pesquisa. Nesse modelo, o conhecimento sobre os objetos do ensino de história são simplificados, tratados como questões relativas a técnicas de ensino.

Os temas minicursos e eixos temáticos (Quadro 3) apontam novas possibilidades de abordagens, linguagens e práticas do ensino de História. Ademais,

Gasparello e Marcelo de Souza Magalhães, lançado pela Editora Mauad/FAPERJ, no ano de 2007. O livro reúne vinte trabalhos apresentados no “V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: ensino de História: sujeitos, saberes e práticas”, realizado no Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004. A obra está organizada em seis partes: Parte I – História, memória e escola; Parte II – Ensino de História e história da Educação; Parte III – Professores e a História ensinada: diferentes apropriações; Parte IV – História local: memória e identidade; Parte V – Documento e ensino; e Parte VI – Desafios atuais: inclusão e informação.

⁷² N^o “O livro didático de História: Políticas Educacionais, Pesquisas e Ensino”, organizado pelas professoras Maria Margarida Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto, estão reunidos vinte artigos, também apresentados no “VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços”, realizado em Natal, Rio Grande do Norte, entre os dias 10 e 13 de outubro de 2007. A obra está organizada em três partes: I Parte - O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino; II Parte - A Coleção de História; e O livro regional de História.

trata-se de conhecimentos sobre os objetos de ensino, que devem estar presentes na preparação para o magistério⁷³

Percebe-se que os temas propostos abordam os conteúdos curriculares da área em que o futuro professor irá atuar: o ensino. São conhecimentos ausentes dos programas e currículos de História. Já dissemos aqui que os cursos de licenciatura, que formam os especialistas por área, enfocam o conhecimento da ciência de referência, distantes do currículo do ensino fundamental (séries finais) e médio, com poucas oportunidades de reinterpretção desses conhecimentos para os contextos escolares.

Em 2009, aconteceu o VII Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História: ensino de História, cidadania e consciência histórica”, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, MG. O VII PEH com o mesmo objetivo das edições anteriores preocupou-se com as especificidades próprias da formação do professor, do trabalho docente e do ensino da história escolar, elegendo temáticas com as quais os professores de História lidam ou irão lidar no exercício da profissão e no ensino nas diferentes etapas da escolaridade básica. Reproduzo integralmente os temas das mesas redondas e conferências, com a mesma intenção do PEH de deixar ainda mais evidente:

“Ensino de História, Cidadania e Consciência Histórica”, “O ensino de História nos primeiros anos de escolarização”, “Educação histórica, currículos e ensino”, “Consciência histórica, juventude e cidadania”, “Tecnologias digitais e aprendizagens em História”, “História e cultura africana e afro-brasileira na educação escolar”, “O lugar da História na reforma do ensino médio”, “História da educação e do ensino de História”, “A formação do professor de História”, “A temática Indígena no ensino de História”, “Ensinar, aprender e viver História no meio rural”, “Educação patrimonial, memória e ensino de História”, “Livros didáticos de História no Brasil”, “Cinema e ensino

⁷³ “O patrimônio cultural e o ensino de História através das excursões de educação patrimonial”; “História e cultura afrobrasileira na sala de aula”; “o ofício e a oficina: o fazer do professor de História”; “a história local no ensino básico e a construção das identidades dos lugares”; “música popular e ensino de História da América: encontros possíveis”; “patrimônio, natureza e ensino de História: preservando a natureza para não perder a identidade”; “o programa nacional do livro didático e os diferentes usos do livro didático de História”; “História na mídia, a mídia na História: construções do conhecimento; ditadura militar, ensino de História e tempo presente (1964-1985)”; “na rua, na escola, no cinema, no arquivo... oficinas de ensino de História”; “a história local e o regional nas séries iniciais do ensino fundamental: fundamentos e metodologia”; “ensino de História e religiosidade: umbanda e macumba na sala de aula”; “a criança, o saber histórico e a sala de aula”; “memórias, identidades e cidadania no ensino da História”; “livros didáticos de História: uma análise com enfoque nas propostas de produção textual”; “formação para pesquisas em ensino de História: um enfoque na análise da prática pedagógica”; “trabalhando conceitos históricos com a literatura infantil”; “História, vida privada e cinema”; e por fim, “acesso e uso à informação técnico-científica”.

de História: olhares e possibilidades”, “América e Américas no ensino de História”, “Gênero, saberes e práticas escolares”.

Os temas são recorrentes nas pesquisas sobre o ensino e a formação dos professores de história, e mantém entre si, uma relação intrínseca. No VII PEH identificou-se 248 estudos (Tabela 9).

Tabela 9 – A produção sobre o ensino de história no Encontro Nacional “Perspectivas” do Ensino de História (2002 – 2009)

Ano	Ensino de História		Total	
	N	%	N	%
2004	0	0,0	0	0,0
2007	0	0,0	0	0,0
2009	248	100,0	248	100,0
Total	248	100,0	248	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

Os dados foram obtidos através da publicação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da relação de comunicações aprovadas na página da faculdade⁷⁴ e site do evento⁷⁵, onde consta o nome dos autores e o título dos trabalhos. Não consegui ter acesso aos textos, e resumos dos mesmos. Os eixos temáticos dos grupos de trabalhos abrangem o campo do ensino de História, numa interlocução entre a ciência de referência, a área de Educação e demais ciências afins. A respeito da formação de professores de História, identificou-se 27 textos, o que corresponde a 9,6% do total (Tabela 10).

Tabela 10 – A produção acadêmica no VII Encontro Nacional “Perspectivas” do Ensino de História – “Ensino de história, cidadania e consciência histórica” (2009)

Grupo de Trabalho	Eixo Temático	Comunicação oral		Pôsteres		Total	
		N	%	N	%	N	%
1	História local, regional e ensino de História	18	7,2	5	2,0	23	9,2
2	Livros Didáticos e paradidáticos	22	8,8	5	2,0	27	10,8

⁷⁴Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/viiperspectivas/comunicacoesaprovadas1.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011. A respeito das publicações não há referência das instituições escolares e/ou universitárias, às quais os autores estão vinculados.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.viiperspectivas.ufu.br/>>. Acesso em: 5 set. 2011.

3	Historiografia, história da educação e do ensino	25	10,0	1	0,4	26	10,4
4	Políticas Sociais e ensino de História	10	4,0	1	0,4	11	4,4
5	Formação de professores	24	9,6	3	1,2	27	10,8
6	Memória, patrimônio e ensino de História	20	8,0	1	0,4	21	8,4
7	Histórias e cultura africana, afrobrasileira e indígena	12	4,8	1	0,4	13	5,2
8	Linguagens, tecnologias e ensino de História	24	9,6	3	1,2	27	10,8
9	Currículos, saberes e práticas educativas em História	28	11,2	1	0,4	29	11,9
10	Educação histórica e aprendizagens em História	30	12,0	0	0,0	30	12,0
11	O ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica	12	4,8	2	0,8	14	5,6
Total		225	90,7	23	9,2	248	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

De modo geral, os temas refletem o currículo dos cursos de licenciatura, a prática de ensino, o estágio supervisionado, o ensino da disciplina na escola e o ensino de História no estágio, relacionando-os à formação docente. É importante destacar o número elevado de estudos: são 248 textos sobre o ensino de História. Isso se deve ao fato de se tratar de um evento que assume o ensino de História como campo de pesquisa. Acerca dessa característica, Costa e Oliveira (2007, p.148) pontuam que as preocupações com a formação do professor, do ensino de História e seus correlatos, passam a se constituir como objeto de reflexão, análise e pesquisa, pós-década de 1970. Até então, vistas mais como “questões didáticas” ou “ensino” (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 157).

Historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 1960,

como área de formação, não como objeto de pesquisa [...] (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147).

No conjunto das publicações, nota-se uma concentração de pesquisas em torno das problemáticas, como a educação histórica e aprendizagem da História, o currículo e seu ensino, a formação de professores, as linguagens e tecnologias no ensino, e a historiografia e a história da Educação. Faz sentido. Nos anos 2000, vivenciamos um processo de reformulações, que vai da instituição do “novo ensino fundamental” e discussão sobre o currículo por parte das autoridades governamentais, cujo resultado é a publicação do documento intitulado “Indagações sobre currículo”⁷⁶. Além disso, um intenso questionamento das políticas e currículos de formação de professores, com vários desdobramentos, como as reformulações dos currículos em função das novas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores para educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) e de pedagogia (2006). Um dos problemas a serem enfrentados pelos cursos é a formação que garanta a preparação adequada para o exercício do magistério nos diversos níveis e modalidades de ensino na educação básica.

Nota-se um número reduzido de trabalhos sobre o ensino de história nos anos iniciais da educação básica, somente 14, o que ilustra a observação de Pinheiro (2008), de que é pequena a contribuição dos historiadores nesta temática. Para esta autora, os cursos de licenciaturas que formam os especialistas por área de conhecimento (História) e cursos de “licenciatura em Pedagogia não devem estar dialogando sozinhos sobre a formação do pensamento histórico dos estudantes das séries iniciais” (PINHEIRO, 2008, p. 7). A consequência é o desconhecimento dos problemas e dificuldades de aprendizagem enfrentada pelos alunos do 5º ano aprovados para as classes do 6º ano (antiga 5ª série). Por esta razão, é oportuna a inclusão do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental enquanto componente curricular do currículo da licenciatura em História.

2.3.2 O “Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História”

⁷⁶ A publicação é composta por cinco cadernos: 1. Currículo e desenvolvimento humano; 2. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo; 3. Currículo, conhecimento e cultura; 4. Diversidade e currículo; e 5. Currículo e avaliação.

Reforçando o já explicitado, o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História é um fórum acadêmico, que elege o ensino de História como objeto de pesquisa e campo de conhecimento. Em relação ao Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História⁷⁷ (ENPEH), três edições: VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – Londrina, UEL, 2003, VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – Minas Gerais, FaE, UFMG, 2006; VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - FEUSP, 2008.

O “VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - 10 Anos: Um balanço” foi realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2003. O tema do encontro refere-se aos 10 anos de pesquisa na área de ensino de História. Nos Anais do ENPEH, identifiquei 149 textos⁷⁸ (Tabela 11).

Tabela 11 – A produção acadêmica do VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - 10 Anos: um balanço” (2003)

Grupo de trabalho	Eixo Temático	Comunicações		Total	
		N	%	N	%
GT 3	Os usos do passado e a Didática da História	10	6,7	10	6,7
GT 4	Livros didáticos de história: objeto de estudo e fonte de pesquisa	13	8,7	13	8,7
GT 5	O estágio de prática de ensino e a formação inicial dos professores de história	8	5,3	8	5,3
GT 8	Formas do conhecimento histórico na sala de aula	11	7,3	11	7,3
GT 10	Materiais didáticos e metodologia para o ensino de história	10	6,7	10	6,7
GT 11	Formação de professores	15	10,0	15	10,0
GT 12	História da história ensinada	13	8,7	13	8,7
GT 14	Currículo e ensino	7	4,6	7	4,6
GT 15	Memória, história e ensino de história	13	8,7	13	8,7

⁷⁷O Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) objetiva de dar visibilidade e socializar o conhecimento produzido pelas pesquisas sobre o Ensino de História. Desde o I ENPEH, ocorrido em Uberlândia, em 1993, os pesquisadores têm demonstrado as possibilidades que este campo de pesquisa proporciona e a sua abrangência e importância para o desenvolvimento da História ensinada. A continuidade dos encontros e a fertilidade das pesquisas garantiram a consolidação do campo, evidenciada pela existência de áreas e linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação e dos grupos inscritos nas agências de fomento. Disponível em: <<http://www.fafe.org.br/8enpeh/index.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

⁷⁸ Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/enpeh/>>. Acesso em: 6 out. 2010.

GT 21	Produção e transmissão do conhecimento histórico: experiências, projetos e práticas alternativas	14	9,3	14	9,3
GT 22	Tempo e história: a construção do conhecimento histórico no ensino fundamental, médio e superior	13	8,7	13	8,7
GT 23	Linguagem, cultura e cognição e ensino/aprendizagem da história	8	5,3	8	5,3
GT 24	Parâmetros curriculares nacionais: pluralidades étnicas, identidade nacional e gênero	14	9,3	14	9,3
Total		149	100,0	149	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Na proposição do GT 11 “Formação de Professores”, coordenado pela professora Sonia Maria Leite Nikitiuk, estão em pauta “os desafios na formação de formadores; a indistinção entre pesquisa e ensino na formação e constituição do saber escolar; a relação entre tecnologia e ensino de história; e desafios do tempo presente para o ensino de história”⁷⁹. Numa comparação com o número de trabalhos apresentados nos demais fóruns estudados aqui - as reuniões da ANPED, os simpósios nacionais de História - e semelhante ao ocorrido no VII Encontro Nacional “Perspectivas” do Ensino de História - “Ensino de história, cidadania e consciência histórica” (2009) percebe-se o aumento da pesquisa sobre o ensino de história nas universidades.

De fato, o PEH tem um alcance nacional, haja vista que tem reunido professores e pesquisadores de todos os níveis de escolaridade e de todas as regiões brasileiras. Percebe-se um grande número de pesquisas na região Sudeste. Contribui para isso o fato do ENPEH ter ocorrido na região, em Uberlândia, Minas Gerais. Todavia, não podemos desconsiderar outro aspecto: A criação dos encontros - PEH e ENPEH, está ligada à atuação profissional de pesquisadoras como a Prof^ª Elza Nadai (USP) e a Prof^ª Déa Ribeiro Fenelon (Unicamp). Desde longa data, empenhadas na mobilização e enfrentamento do silêncio da associação e da academia a respeito do ensino da História e formação dos professores. Lembre-se que a sede da ANPUH Nacional fica em São Paulo.

⁷⁹ Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/enpeh/resumos-gts.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

Quadro 4 – A pesquisa e as universidades no ENPEH (2003)

Norte – 9	Nordeste – 24	Centro-Oeste – 22	Sudeste – 53	Sul – 41
-Universidade da Amazônia (2) -Núcleo Pedagógico Integrado/UFPA (3) -UFPA (4)	-Secretaria Educação Básica do Ceará – Ensino Médio (1) -UFC (1) -São Camilo – ES (1) -UFPE (3) -UFRN (8) -UFRN/USP (1) * -UFS (PUC/SP (2) * -UFES (1) -Universidade Estadual do Ceará (2) -Univ. Federal de Campina Grande (1) -Universidade Federal de Alagoas (1) -C.M.P.A. ⁸⁰ (1) -UFPB (1)	-Unb (2) -Univ. Estadual de Goiás (4) -Univag/MT (1) -Universidade Salgado de Oliveira/Goiania (4) -Universidade Estadual de Goiás (3) -UFGO (4) -UFMT (4)	-UFF (4) -Unicamp (6) -USP (7) -Escola Fundamental do Centro Pedagógico/UFMG (2) -CPDOC/FGV – Cap. UFRJ (1) -UEMG (1) -Unifai/USP (1) -Unesp/ Presidente Prudente (2) -UFJF (1) -Uninove –SP (1) -FF de Campos / Universidade Estadual do Norte Fluminense (1) -Colégio Pedro II (1) -IUPERJ (1) -Federação de Escolas das Faculdades Integradas Simonsen (1) -UFMG (1) -EBA/UFRJ (2) -PUC/SP (4) Colégio Humboldt (PUC/SP (1) -Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos / RJ (1) -Faculdades Integradas Serra dos Órgãos – Teresópolis/RJ (1) -UERJ (2) -Unicamp/UFMG (1) * -UFU (3) -Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (1) -Faceb/ Bom Despacho/MG (1) -Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (2) -Unesp/Assis (2) Centro Universitário de Belo Horizonte — Uni-BH (1) -PUC/RJ (1)	-UFPR (10) -Unioeste/ Cascavel (1) -UEL (6) -UEM (8) -Unespar/Fafipa (Paranavaí (1) -Universidade Tuiuti do Paraná (3) -UFSC (2) -Unioeste/Cascavel – Unicamp (1)* -Uniamérica (1) -Udesc/ DAPE (1) -UEM - PUC/SP (1) * - Unochapecó/Unicamp (2) -UEM/UEL (1) -Univille (1) -Universidade Estadual de Ponta Grossa (1) -Unioeste/ Marechal Candido Rondon (1) -Unicentro-PR (1) -Unesp/ Assis - Unespar/ Jacarezinho (1) * ⁸¹

FONTE: Pesquisa Direta

Ademais, sublinho o crescimento das pesquisas no próprio campo. No ENPEH em questão, o “VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História

⁸⁰ UEFS/UNEB. Nos anais somente consta o nome da autora do trabalho. Busquei referência do local onde trabalha no Currículo Lattes.

⁸¹ Estes trabalhos possuem autor e coautor. Na ordenação, optamos pela indicação da instituição do autor.

- 10 Anos: um balanço” (2003) foi publicado 149 textos. No PEH, o VII Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”, “Ensino de História, Cidadania e Consciência Histórica” (2009), tem-se o número de 248 trabalhos.

O número bastante significativo de trabalhos apresentados diz muito a respeito das pesquisas sobre o ensino de História e sobre o PEH e ENEH, a ANPUH e ABEH. Primeiro, é que existem estudos e pesquisas sobre a formação de professores e o ensino de História. Embora nos espaços acadêmicos pareça predominar o pensamento de que o ensino de História não constitui um campo de pesquisa, sobretudo, porque as questões relacionadas ao ensino são reduzidas à preparação pedagógica. Segundo, a proposta do PEH e ENPEH é de diálogo entre os pesquisadores e as instituições escolares e universitárias da rede privada e pública, professores da educação superior e ensino básico, estudantes de licenciatura e professores da educação pública básica, cursos de licenciatura em História e Pedagogia, experiências e práticas de formação inicial e continuada. Em outras palavras, vê-se concretizada a interlocução entre formação e ensino, universidade e escola. Por último, é preciso considerar que o PEH, o ENPEH e a ABEH reconduzem a docência à universidade pela inserção de temáticas específicas da graduação, da licenciatura.

Em relação ao VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2006, não consegui obter os dados do evento. O VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, “Metodologias e novos horizontes” realizado pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, ocorreu no período de 28 a 31 de julho de 2008. Nos anais do encontro constam 168 comunicações⁸² (Tabela 12). O volume de publicações endossa o interesse e avanço das pesquisas sobre o ensino da História.

Tabela 12 – A produção acadêmica do VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - “Metodologias e Novos Horizontes” (2008)

Grupo de Trabalho	Temática	Comunicações		Total	
		N	%	N	%
1	Formação de Professores	25	14,9	25	14,9
2	Memória e Ensino	16	9,5	16	9,5

⁸² Disponível em <http://www.fafe.org.br/8enpeh/index_arquivos/Cronograma.htm>. Acesso em: 01 mar. 2011.

	de História				
3	Livro Didático	26	15,5	26	15,5
4	Educação Histórica	27	16,1	27	16,1
5	História e Historiografia do Ensino de História	11	6,5	11	6,5
6	Ensino de História, Museus e Patrimônio Histórico	9	5,3	9	5,3
7	Ensino de História e suas linguagens	19	11,3	19	11,3
8	O Ensino de História nas séries iniciais	9	5,3	9	5,3
9	História Local e Ensino de História	9	5,3	9	5,3
10	Currículos de História ⁸³	0	0,0	0	0,0
11	Ensino de História e Identidade e alteridade	11	6,5	11	6,5
12	Aprendizagem da História	6	3,6	6	3,6
Total		168	100,0	168	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Percebe-se que o tema formação de professores continua atraindo pesquisadores. Trata-se aqui do contexto educacional e institucional dos anos 2000, de reformas curriculares, avaliação da qualidade da educação e do ensino com ecos na formação e no trabalho docente, políticas e programas de formação de professores em serviço, perpétua desvalorização do professor e da atividade de ensino, precarização das condições de trabalho, dentre outros. Acredito que o interesse pela temática relaciona-se ao alargamento do campo, com a definição de linhas de pesquisas e expansão dos programas de pós-graduação.

No GT “Formação de Professores”, vinte e cinco comunicações (Tabela 13). A organização do GT, também estruturado em simpósios temáticos, exprime essas novas orientações e especialidades, e também a ampliação da carga horária da prática. A discussão sobre os saberes docentes, isto é, os saberes necessários ao trabalho docente, ganha expressão, após a publicação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores.

⁸³ Não foi possível localizar os trabalhos apresentados nesse simpósio.

Tabela 13 – A Formação de Professores no VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - “Metodologias e Novos Horizontes” (2008)

GT 1 “Formação de Professores	Comunicações		Total	
	N	%	N	%
Os saberes docentes	9	36,0	9	36,0
Experiências de formação	8	32,0	8	32,0
Práticas na formação	8	32,0	8	32,0
Total	25	100,0	25	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Dos 168 trabalhos apresentados, é expressivo o número de trabalhos sobre educação histórica e livro didático, 27 (16,1%) e 26 (15,5%), respectivamente. Observa-se pelos números que ainda é tímida a pesquisa sobre a aprendizagem da História, somente seis (3,57%), embora a promoção da aprendizagem se constitua no objetivo maior da educação e do ensino. A proposição e discussão das temáticas (Tabela 13) envolvem os conhecimentos e habilidades requeridos aos professores, embora pouco frequente nos cursos de licenciatura.

Não tive acesso aos textos ou aos resumos destes trabalhos. Tal como no “VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - 10 Anos: um balanço” (2003) pode-se constatar a participação de professores e pesquisadores das cinco regiões⁸⁴.

Quadro 5 – A pesquisa e as universidades no ENPEH (2008)

Norte - 1	Nordeste - 18	Centro-Oeste - 4	Sudeste - 51	Sul - 39
-UFT (1)	-UERN (1) -UEPB/CH (1) -UECE (1) -UFS (7) -UFES (1) -Cefet-ES (1) -Cefet/BA/UFS/ NPGED (3) -UFPE (1) -UFPB (1) -FE – UFBA (1)	-Senado Federal (1) -UFG (3)	-FE/UFRJ (3) -Unicamp (4) -Feusp (8) -Unesp (2) -Unisantos (1) -Universidade Gama Filho/Colégio Pedro II/Universidade Gama Filho/Colégio Pedro II (1) -Labepeh-Fae-UFMG/CP (2) -Fafic/UFF/Uniflu/Fafic (1) -UFRJ/Uniflu/ Fafic (1) -USP (4) -UFF/Uniflu/Fafic/	-UEPG (4) -UEL (6) -Unochapecó (1) -UFPR (18) -Prefeitura Municipal de Araucária (2) -SME/CEEBJA (1) -CE/UFSM/RS (1) -Udesc/SC (1) -Unioeste (2) -UFSC (2) -Univali-SC/Unicamp-SP (1)

⁸⁴ Não há indicação das instituições em 45 textos; em dois deles, não foi possível reconhecer as instituições aos quais os autores estão vinculados; e, dois textos são de autoria de pesquisadores portugueses, da Universidade do Minho.

			Fenorte (1) -UFU (2) -FE/Unicamp (1) -PUC/SP (3) -UFU (2) -UFMG (3) -Unicamp/UFU (1) -EM M ^a ./Betim/M (1) -Imes/São Caetano do Sul (1) -EE Palmital (1) -UFF (1) -UFRJ (3) -UERJ/CP II/IHGB (1) -UERJ/ PUC – RJ (1) -Unipac/SP (1) -FE/UFF (1)	
--	--	--	---	--

Fonte: Pesquisa Direta

Enfim, o volume dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História é expressivo: 565 estudos. Recordando os dados apresentados nos fóruns e periódicos de amplitude e circulação nacional da área da História, como os tratados nesse estudo, o Simpósio Nacional de História, o Encontro Estadual de História, a Revista Brasileira de História e a Revista História Hoje, localizo 760 estudos, destes, somente 47 (6,2%) abordam o ensino de História. Portanto, parece justificada a criação do PEH e ENPEH, e posteriormente, a fundação da ABEH, diante da ausência e/ou restrição do espaço para divulgação das pesquisas e da produção sobre o ensino da História.

Tabela 14 – O Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História e a formação de professores (2002 – 2009)

Ano	Ensino de História		Total	
	N	%	N	%
2003	149	47,0	149	47,0
2006	0	0,0	0	0,0
2008	168	52,9	168	52,9
Total	317	100,0	317	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

O aumento do número de trabalhos publicados sobre a área de ensino de História se relaciona diretamente à criação de novos espaços na academia, aos

laboratórios de ensino de História e fóruns acadêmicos do campo de ensino de História. Nesse contexto, parece ser fundamental a participação de professores universitários nos debates, nos fóruns, nas associações. Nota-se que a disposição dos membros, nos simpósios, na presidência da associação, na direção da revista seja determinante para a criação desses novos espaços para a discussão e divulgação das pesquisas. A demarcação dos espaços acadêmicos decorre desses deslocamentos dos profissionais no interior das instituições, na ocupação de atividades essenciais para existência do campo.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Nesta seção, dados do levantamento das produções acadêmicas das instituições universitárias incluídas nesse estudo – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), considerando-se o seguinte: trata-se de universidades baianas, portanto, conhecedoras da realidade educacional da região; no que tange à formação de professores, as universidades mencionadas, todas, oferecem o curso de licenciatura em História e, também, Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* destinados à qualificação do professor. Ainda mais, observam como princípio da universidade a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reforçando os vínculos entre a universidade e a comunidade. Apesar de oferecerem o curso de licenciatura em História, de formação de professores para Educação Básica, não há em seus Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* linhas de pesquisa na área de Ensino de História. Na apresentação dos dados decidi pela disposição adotada nas seções anteriores, quando se tratou da produção acadêmica dos fóruns e periódicos da ANPUH e ANPED, qual seja, o entendimento do ensino de História como campo de conhecimento, onde formação de professores e ensino de história constituem temáticas de pesquisa.

2.4.1 A Universidade do Estado da Bahia

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma universidade pública de ensino superior, mantida pelo governo da Bahia, estruturada no sistema multicampi, abrangendo todo o Estado. São 29 departamentos instalados em vinte e quatro campi: um sediado na capital – Salvador, e os demais no interior. O curso de licenciatura em História é oferecido nos seguintes campi: Campus II – Alagoinhas, Campus IV – Jacobina, Campus V – Santo Antonio de Jesus, Campus VI – Caetité, Campus X – Teixeira de Freitas, Campus XIII – Itaberaba, Campus XIV – Conceição do Coité, Campus XVIII – Eunápolis.

Foi feito o levantamento de dados nos Programas de Pós-Graduação em: Educação e Contemporaneidade (PPGEduc); em História Regional e Local; e em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional. O Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – Pós-Crítica, instalado no Campus II, Alagoinhas, possui três linhas de pesquisa: Linha 1 – Margens da Literatura; Linha 2 – Letramento, Identidades e Formação; e Linha 3 – Narrativa, Testemunhos e Modos de Vida. Neste, não há dissertações defendidas, o programa teve início em 2009.

No Campus I da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Salvador, foi feito o levantamento de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc). Esse programa de pós-graduação possui três linhas de pesquisa: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador; e Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Foi feito o levantamento na biblioteca do PPGEduc entre os anos de 2002 a 2009, e localizadas 150 dissertações. Deste número, quatro dissertações referem-se ao o ensino de História: “Epistemologia, linguagem e ensino de História: sentido implicado e compreensão respondente no encontro dialógico entre palavras e contrapalavras” (PINHEIRO, 2004)⁸⁵; “As concepções do ensino de História e suas implicações na prática docente” (ARAÚJO, 2006); “A educação ambiental na REDE UNEB 2000 em Paulo Afonso: fluxo e barragem” (MARINHO, 2007); “Ensino de História na perspectiva de Paulo Freire: desafios para uma práxis em Educação a Distância” (CARVALHO, 2008)⁸⁶. Araújo (2006, p.7) analisa a

[...] atuação dos professores de História na sala de aula em Salvador (BA), refletindo sobre as concepções do ensino de História e sua implicação na prática docente, nas escolas da rede pública do Estado

⁸⁵ Não consta no banco o arquivo da dissertação do Prof. José Gledison Rocha Pinheiro.

⁸⁶ Não localizamos a dissertação em pauta.

da Bahia. As aplicações das concepções de ensino na disciplina História e as metodologias de ensino, como também as leituras que os professores fazem de sua atuação pedagógica na sala de aula, [...].

Estudos dessa natureza expõem algumas das dificuldades dos docentes na definição da concepção de História, que orienta suas práticas em sala de aula. Cerri (2010) atribui essa dificuldade à conceituação insuficiente nas discussões sobre o ensino da História, resultado de uma formação teórica e debates acadêmicos também insuficientes sobre as correntes historiográficas na formação inicial, geralmente abordagens rotuladoras.

Marinho (2007) trás um estudo de caso da prática educativa em relação à educação ambiental no âmbito da disciplina Ensino de História no Programa de formação de professores do Ensino Fundamental da Universidade do Estado da Bahia - Rede UNEB 2000. Assinale-se que a discussão sobre o ensino de história nas séries iniciais não é corrente nos cursos de licenciatura em História (PINHEIRO, 2008), poucos são as pesquisas na área. Entretanto, como dito anteriormente, há professores da graduação regular que atuam ou atuaram nos cursos de licenciatura dos programas especiais de formação do professor em exercício, experiências traduzidas muitas vezes em objetos de pesquisa, como é o caso.

A pesquisa indica um descompasso entre as propostas dos textos (transversalidade, interdisciplinaridade, contextualização, participação política e desenvolvimento de uma sensibilidade ético-estética) e as práticas identificadas, tanto na REDE UNEB 2000 de Paulo Afonso como no cotidiano profissional dos professores alunos em relação à educação ambiental, no que sugere como alternativa a educação formal em educação ambiental (MARINHO, 2007, p. 6).

O Campus V da UNEB fica localizado na cidade de Santo Antonio de Jesus. A Pós-graduação oferece dois programas *Stricto Sensu*: mestrado em Cultura, memória e desenvolvimento regional; e História regional e local. O Programa de Pós-graduação em História regional e local (PPGHis) possui duas linhas de pesquisa – Linha 1: Estudos regionais: campo e cidade; e Linha 2: Estudos sobre trajetórias de populações afrobrasileiras. No PPGHis, foram defendidas 12 dissertações no ano de 2009. O tema ensino de História é praticamente ausente nas produções.

Em relação ao mestrado multidisciplinar em Cultura, memória e desenvolvimento regional, duas linhas compõem o programa: Linha 1 – Cultura,

memória, linguagens e identidades; e Linha 2 – Políticas públicas de desenvolvimento regional. Na Linha 1, os projetos acolhidos partem

[...] de estudos sobre as concepções de cultura na contemporaneidade, [...] sobre os aspectos que singularizam a vida social das populações, prioritariamente das regiões mencionadas [Santo Antonio de Jesus e entorno], procurando identificar seu universo de valores, formas de relacionamentos, sociabilidades cotidianas, identidades, memórias, linguagens e diversas formas de expressão do vivido, ativando conteúdos silenciados e/ou excluídos pelas histórias, memórias e formas de expressão hegemônicas.

No período de 2004 (início do programa) a 2009, localizamos quarenta e cinco dissertações, nenhuma delas se reporta ao ensino de história.

Tabela 15 – Teses e dissertações nos programas de Pós-graduação na UNEB (2002 – 2009)

Programas de Pós-Graduação	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mestrado em Crítica Cultural – Pós-Crítica	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Mestrado em Educação e Contemporaneidade	4	2,0	147	98,0	150	100,0
Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional	0	0,0	45	100,0	45	100,0
Mestrado em História Regional e Local	0	0,0	12	100,0	12	100,0
Total	4	1,9	203	98,1	207	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

2.4.1.1 A Revista da FAEEBA

A Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade⁸⁷ é um periódico integrado ao PPGEduc. Em 16 edições desse periódico, localizo 279 artigos, apenas um aborda o ensino de História: “Epistemologia, linguagem e ensino de História: um convite à reflexão” (PINHEIRO; SANTOS, 2003). Pinheiro e Santos (2003, p. 395) discutem a problemática do ensino de história, enfatizando os

⁸⁷ Jan./jun. 2002 a jul./dez. 2009.

[...] vazios existentes em torno de questões relativas à epistemologia e ao campo da linguagem, mostrando a importância do enfrentamento dessas questões, quando se espera superar a clássica cisão sujeito-objeto, cujo reatamento nas práticas é traduzido pela polarização que enfatiza um ou outro pólo e nunca a relação [...].

O estudo de Pinheiro e Santos (2003) reafirma ainda a complexidade do conhecimento histórico escolar e das práticas educacionais em ambiente escolar. A história produzida nas salas de aula mantém relação com a ciência histórica, mas não se resume a esta. O tratamento dessas questões nos cursos de formação de professores possibilitaria uma maior compreensão sobre o ato de ensinar.

2.4.2 A Universidade Estadual de Feira de Santana

Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi feito o levantamento das dissertações e teses no Programa de Pós-graduação em História, no Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, e no Programa de Pós-graduação em Literatura e diversidade cultural⁸⁸.

O Programa de Pós-graduação em História (PGH) começou a funcionar em 2007, e traz como objetivos permanentes “a formação de profissionais plenamente capacitados para a produção do conhecimento histórico e para a docência no ensino superior, a consolidação de espaços institucionais de apoio e incentivo para a pesquisa em História e a ampliação, diversificação e aprofundamento das práticas de pesquisa histórica”. O mestrado em História possui duas linhas de pesquisa: Linha 1 - Cultura, identidades e linguagens; e Linha 2 - Cultura, sociedade e política, articuladas na área de concentração História, Cultura e Poder.

Nas linhas de pesquisa e nas áreas de interesse dos professores⁸⁹ permanentes, colaboradores e visitantes, membros do corpo docente do PGH, não há uma definição explícita de estudos sobre formação de professores e ensino de História. Pode-se notar apenas pontos de aproximações. Na linha 2 - Cultura, sociedade e política, lê-se: estão

⁸⁸ Em dezembro de 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) recomendou o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS, em nível de mestrado acadêmico, com ingresso de sua primeira turma em abril de 2011. O PPGE possui duas linhas de pesquisa: Linha 1 – Políticas educacionais, história e Sociedade, e Linha 2 – Culturas, formação e práticas pedagógicas.

⁸⁹ Cf. informações na página do programa sobre áreas de interesse do corpo docente. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/pgh/corpodocente.html>>. Acesso em: 6 mai. 09.

vinculados “projetos que investigam sujeitos, práticas e instituições que atuaram na produção e divulgação dos conhecimentos científicos e no processo de profissionalização das ciências e da educação no Brasil”⁹⁰.

Por sua vez, não passam despercebidos os distanciamentos. A linha 1 - Cultura, identidades e linguagens - “problematiza a história das práticas de produção de sentidos, representações e da construção de identidades”. Sendo assim, poderíamos pensar práticas escolares, práticas educativas, práticas formativas. Na ementa da Linha:

Articulam-se na linha 1 os estudos sobre construção de identidades e relações étnico-raciais no Brasil e sobre as experiências da escravidão e das estratégias de luta pela liberdade, projetos de pesquisa com fontes orais que se interessam por tradições e memórias empregadas como estratégias de enfrentamento e elaboração identitária, estudos sobre a formação e disseminação de culturas através da oralidade e estudos sobre história e relações de gênero que interrogam a sociabilidade e o cotidiano de homens e mulheres bem como a produção e distribuição dos papéis sociais de gênero.

No banco de dados, quatro dissertações⁹¹. Todavia, não há quaisquer questões relacionadas às temáticas de formação de professores e ensino. Em relação às áreas de interesse dos professores do programa, das 16, apenas uma insere a temática Educação e História – História e Educação, trabalho, etnicidade e relações de gênero. As outras áreas são Escravidão, gênero, cor/mestiçagem, mobilidade social, Bahia colonial; História cultural, gênero e identidades; História das Religiões; História regional e local; Trabalho, poder e estrutura fundiária no sertão; Estado e lutas sociais; Intelectuais e Política; História das Ciências no Brasil; História e urbanismo; História das Ciências no Brasil; Escravidão e liberdade na diáspora africana; História e Relações de Gênero; Identidade Regional e Local; História e cidade; Cultura e representação; História Política (Primeira República); Cultura popular, memória e oralidade; História da leitura; Escravidão, emancipação e identidades na diáspora africana; Lutas sociais, marxismo; e História da África e seus silenciamentos, História do Congo. No mesmo ambiente acadêmico – espaço da graduação (formação de professores para educação básica) e

⁹⁰ Apenas, em 2011, na Linha 2 - Cultura, sociedade e política vemos a integração de professores permanentes e área de interesse: “História e Ensino de História, Educação, Formação de Professores, Saberes e Cultura Escolar” e “Metodologia e Didática do ensino de História, História da Educação, Bahia e Brasil, cultura organizacional escolar, sociedade e infância”. Disponível em: < http://www2.uefs.br/pgh/corpo_docente.html>. Acesso em: 15 nov.11.

⁹¹ No caso da UEFS, as teses e dissertações foram obtidas na página do programa.

espaço da pós-graduação (formação de professores para o ensino superior), as questões do ensino, da formação, do professor, da profissão, do trabalho docente não aparecem como objeto ou área de interesse⁹².

No Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PGEFHC), o objetivo é “o exame crítico da ciência, de seus resultados, de sua produção e de sua difusão, especialmente através do ensino”. Segundo o PPEFHC, o ensino é o foco de atenção do programa de pesquisa e do curso. O PGEFHC possui três linhas de pesquisa: Ensino de Ciências; História das Ciências; e Filosofia das Ciências, estruturado em duas áreas de concentração: História e Filosofia das Ciências e implicações para o Ensino das Ciências; e Educação Científica e Formação de Professores. O programa acolhe alunos com dois perfis distintos, no que diz respeito a suas graduações:

De um lado interessa ao Programa o ingresso de graduados em ciências, a exemplo de licenciados em Física e Biologia, que queiram tomar como objeto de pesquisa temas relacionados ao ensino, à história e à filosofia das disciplinas científicas. De outro lado, interessa também ao Programa o ingresso de alunos oriundos das humanidades, a exemplo da Filosofia e da História, que queiram tomar temas relacionados à ciência como seus objetos de estudo. Esses dois perfis bem definidos não esgotam o leque de potenciais alunos do curso. Desse modo, deve ser dito que também interessa ao Programa a admissão de graduados em cursos como engenharias, informática e psicologia, que tomem, do mesmo modo, como temas de pesquisa o Ensino, a Filosofia e a História das Ciências.

No período de 2002 a 2009, foram defendidas 44 dissertações. Nenhuma abordando o ensino de História. Observando o perfil dos alunos, conforme o curso de graduação, apenas três dos 44 autores são graduados em História. Os estudos versam sobre a História da Ciência: “Ciência e POLÍTICA durante a ditadura militar: o caso da comunidade brasileira de físicos (1964-1979)” (CLEMENTE, 2005); “A Escola Agrícola de São Bento das Lages e a institucionalização da agronomia no Brasil (1877-1930)” (ARAÚJO, 2006); e “Prática científica no Brasil-colônia: ilustrado luso-brasileiro a serviço da natureza (1786-1808)” (LIMA, 2008).

No Programa de Pós-graduação em Literatura e diversidade cultural, entre os anos de 2002 a 2006, identifiquei cinquenta e sete dissertações. Não há nenhum estudo

⁹² Em dezembro de 2010, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS, em nível de mestrado acadêmico, foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). A primeira turma ingressou em abril de 2011, após processo seletivo. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/>>. Acesso em: 17 nov.11.

sobre ensino de História. As linhas do programa são: Linha 1 - Poéticas e narrativas modernas e contemporâneas; e Linha 2 - Literatura, memória e representações identitárias.

Tabela 16 – Teses e Dissertações nos Programas de Pós-Graduação na UEFS (2002 – 2009)

Programas de Pós-Graduação	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mestrado em História	0	0,0	4	100,0	4	100,0
Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências	0	0,0	44	100,0	44	100,0
Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural	0	0,0	57	100,0	57	100,0
Total	0	0,0	105	100,0	105	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

2.4.3 A Universidade Estadual de Santa Cruz

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) está situada entre os pólos urbanos de Ilhéus e Itabuna, em Ilhéus -BA. Na UESC foram investigados os dados nos programas de pós-graduação em Cultura e Turismo e em Letras: linguagens e representações⁹³. O Programa de Pós-Graduação em Cultura e Turismo é constituído por duas linhas de pesquisa – Memória, identidade e representações culturais; e Políticas, planejamento e configuração de produtos e serviços turísticos. Note-se não haver referência à formação de professores e ensino de História. Mas, o patrimônio cultural é o foco dos estudos e projetos da linha 1 – Memória, identidade e representações culturais:

⁹³As Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguagens e representações são: Linha 1 - Literatura e Cultura: representações em perspectiva; e Linha 2 - Linguagem: descrição e discurso.

[...] visa a identificação e ao inventário de grupos culturais no âmbito do espaço regional; a organização da memória regional e a constituição de acervos; das expressões identitárias sócio-culturais (literárias, orais, plásticas, etc.); minimizando os impactos da modernidade sobre as tradições histórico-culturais; em suas várias formas de atuação, junto as comunidades locais no sentido de que estas se apropriem de seu patrimônio e memória.

A ementa do Programa assinala que a formação de mão de obra altamente qualificada e o desenvolvimento de pesquisas, que auxiliem na resolução de problemas regionais, constituem as duas vertentes mais importantes do curso. No período de 2003 a 2009 foram localizadas 81 dissertações. Os temas dos estudos enfocam o patrimônio cultural, natural, histórico e artístico relacionados à temática do turismo e seus correlatos⁹⁴. Não há referência a respeito do ensino de História.

Tabela 17 – Teses e dissertações nos programas de pós-graduação da UESC (2002 – 2009)

Programas de Pós-Graduação	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
Cultura e Turismo	0	0,0	81	100,0	81	100,0
Letras: Linguagens e Representações	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	0	0,0	81	100,0	81	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

2.4.4 A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o curso de licenciatura em História funciona no Campus de Vitória da Conquista, nos turnos vespertino e noturno. Na UESB, os dados foram obtidos no Programa de Pós-graduação em Memória: linguagem e sociedade, e no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e linguagens; ambos os cursos reúnem docentes pesquisadores das áreas de Educação, História, Letras e Linguística. Como o curso de Mestrado em Letras - Cultura, Educação e linguagens foi aprovado em 2009 nenhuma dissertação foi defendida. Em relação ao mestrado em Memória: linguagem e sociedade⁹⁵, iniciado em 2007, sete dissertações foram defendidas no ano de 2009. Destes, três estudos referem-

⁹⁴Nos títulos dos estudos a palavra turismo aparece 57 vezes; turístico(s)/a(s), 21; turista, três; turistização, duas; ecoturismo, uma; ecoturístico, uma; turismólogo, uma.

⁹⁵ Linhas de Pesquisa: Linha 1 - Memória, Cultura e Educação; e Linha 2 - Memória, discursos e narrativas.

se à área de ensino de História, numa interlocução com a História da Educação, as dissertações: “Memória de professores intelectuais como interlocutores do republicanismo em Vitória da Conquista entre os anos de 1910 até 1945” (SOUZA, 2009); “O ginásio de Conquista: memória de uma instituição escolar (1940-1690)” (OLIVEIRA, 2009); e “Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos” (BORGES, 2009). Este trabalho investiga a presença da história africana em livros didáticos do ensino médio, tendo como recorte a África antiga. Trata de “[...] um estudo sobre a incorporação da história africana nos referidos materiais escolares, propondo estabelecer uma correlação entre o livro didático de história e a historiografia africanista[...]” (p.14).

Tabela 18 – Teses e dissertações nos programas de pós-graduação na UESB (2002 – 2009)

Programas de Pós-Graduação	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
Memória: Linguagem e Sociedade	3	42,9	4	57,1	7	100,0
Letras: Cultura, Educação e Linguagens	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	3	42,9	4	57,1	7	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

2.4.5 A Universidade Federal da Bahia

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o curso de graduação em História tem duas habilitações: licenciatura (noturno) e licenciatura e bacharelado (diurno). A FFCH/UFBA possui mestrado e doutorado em Antropologia, Ciências Sociais, Estudos Étnicos e Africanos (multidisciplinar), Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Filosofia e História. Três linhas de pesquisa compõem o Programa de Pós-graduação em História da UFBA: Cultura e Sociedade; Escravidão e Invenção da Liberdade; e Sociedade, Relações de Poder e Região. Consultando as dissertações e teses produzidas no Programa⁹⁶, entre os anos de 2002 a 2009, encontro 137 dissertações e 26 teses (2003-2009) defendidas (Tabela 19). Não encontro nenhuma pesquisa sobre o ensino de História. Na Revista de História, do curso de História da

⁹⁶ Disponível em: <<http://www.ppgh.ufba.br>>. Acesso em: 05 set. 2009.

UFBA⁹⁷, localizo 14 artigos, nenhum deles aborda temáticas relacionadas à área de ensino de História (Tabela 20).

Na Faculdade de Educação⁹⁸ (Faced/UFBA), o Programa de Pós-graduação em Educação é constituído por cinco linhas de pesquisa: Currículo e (In)formação; Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica; Políticas e Gestão da Educação; Educação e Diversidade; e Educação, Cultura Corporal e Lazer⁹⁹. O PPGE objetiva

- I. Formar o docente, o pesquisador e o profissional de educação capazes de elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores;
- II. Produzir conhecimentos a partir de análises de situações concretas no campo da educação e suas relações com a sociedade;
- III. Produzir referenciais teórico-metodológicos para compreensão do processo educativo e das relações educação-sociedade¹⁰⁰.

Na página do Programa¹⁰¹, no período de 2002 a 2009, encontro 172 dissertações e 115 teses, portanto, 287 trabalhos, dos quais apenas seis referem-se ao ensino de História (Tabela 19). Todavia, localizo, nesse conjunto, dois trabalhos abordando a formação de professores de História: “A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil” (FERREIRA, 2004); e “Aprender a ensinar: a formação inicial de professores de história nas Faculdades Jorge Amado” (BARRETO, 2007). Os demais são: “O ensino de História: inventos e contratempos” (TOURINHO, 2004); “No labirinto das

⁹⁷ Disponível em: <<http://www.revistahistoria.ufba.br>>. Acesso em: 10 set. 2009.

⁹⁸ A Faced oferece ainda os cursos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Naturais.

⁹⁹ A partir de 2002 a Linha Trabalho e Educação foi desativada em razão do número reduzido de docente, que foram remanejados para outras linhas. No ano de 2004, foi aprovada a reorganização das Linhas de Pesquisa, ficando a composição do PPGE com as cinco linhas mencionadas.

Disponível em:

<http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/pos_educacao/historico/arquivos/historico_ppge_completo>. Acesso em: 21 nov. 10. No processo seletivo do ano de 2011, o PPGE recompõe as seis Linhas: Currículo e (In)formação; Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica; Políticas e Gestão da Educação; Educação e Diversidade; Educação, Cultura Corporal e Lazer; e Educação: História, Trabalho e Sociedade. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/selecao_mestrado_doutorado/selecao/editalmestrado-versao%2021set>. Acesso em: 21 nov. 10.

¹⁰⁰ Disponível em:

<http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/pos_educacao/historico/arquivos/historico_ppge_completo>. Acesso em: 21 nov. 10.

¹⁰¹ Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/teses_dissertacoes>. Acesso em: 12 fev. 2010.

concepções e das práticas do ensino de História recente: a memória da resistência à ditadura no Brasil” (MIRANDA, 2006); “o Século XVI que o XIX criou: heterodoxias e multimídia no ensino de História do Brasil” (OLIVEIRA, 2007); e “O tempo histórico e sua apresentação pelas professoras do ensino fundamental I” (BARATZ, 2008).

O foco dos estudos de Barreto (2007) e Ferreira (2004) é a formação acadêmica. O primeiro trata da leitura do currículo do curso de licenciatura em História de uma universidade privada, a representação dos estudantes do projeto curricular do curso. O segundo, a influência da formação na prática de ensino de história, na construção de um ensino crítico e problematizador. Os autores refletem sobre a preparação para o exercício da atividade profissional de pontos de vista diferenciados: a expectativa (BARRETO, 2007), na medida em que elege os alunos enquanto sujeitos no processo de qualificação, ainda na graduação; e o desempenho (FERREIRA, 2004), pois a pesquisa acompanha o professor *in loco*, no local de trabalho.

A dissertação de Miranda (2006) analisa se e de que forma a história recente se incorporou no ensino da disciplina, a partir de três espaços de aprendizagem, uma escola da rede privada, uma da rede pública - na capital baiana - e a licenciatura em Pedagogia no interior do Estado. Para além do resultado da pesquisa – a história recente não chega às salas de aula, sublinho a concepção das salas de aula enquanto espaços de aprendizagem, quase sempre vistas como o lugar do ensino, da transmissão do conhecimento.

As pesquisas de Oliveira (2007) e Baratz (2008) nos obrigam a pensar na formação teórico-metodológica para o ensino da disciplina, lacunas formativas enfrentadas pelos professores no cotidiano de seu trabalho. Oliveira aponta a estrutura oitocentista como modelo estruturante das narrativas presentes nos livros didáticos de História do Brasil. Baratz se preocupa com a apresentação e representação do tempo histórico na narrativas dos professores em sala de aula.

Tabela 19 – Teses e dissertações nos programas de pós-graduação na UFBA (2002 – 2009)

Programas de Pós-Graduação	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
História	0	0,0	163	100,0	163	100,0
Educação	6	2,0	281	98,0	287	100,0

Total	6	1,3	444	98,7	450	100,0
--------------	---	-----	-----	------	-----	-------

Fonte: Pesquisa Direta

Nesse contexto, chama atenção a ausência de linhas de pesquisa sobre a formação de professores e o ensino de história. Estes apenas aparecem como temas investigados/áreas de interesse dos professores da Linha de pesquisa “Currículo e (In)formação”, que desenvolve estudos sobre “as relações entre currículo, trabalho, conhecimento, cultura e comunicação nos seus aspectos epistemológicos, históricos, sóciopolíticos, institucionais, tendo a prática educacional como base instituinte”¹⁰². Esta linha é formada por diversos grupos de pesquisa¹⁰³, dentre eles, “Currículo e Formação Docente” (FORMACCE) e Formação em exercício de Professores (FEP). A temática “formação de professores” também é objeto de estudo de professores da linha de pesquisa “Educação e Diversidade”, que

[...] estuda a educação, suas relações e contradições no contexto sócio-cultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica, sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, geração, etnias, classes sociais, necessidades especiais, arte e ludicidade¹⁰⁴.

Sem a preocupação da relação ensino/pesquisa na graduação, e o entendimento de que a atividade de pesquisa é realizável somente na pós-graduação, é preciso reconsiderar a qualidade do ensino da graduação e a formação do professor-pesquisador. Como se pode observar, a investigação e a atividade de pesquisa acerca da formação e ensino de História são pouco valorizadas no espaço universitário. Trazendo a questão para o âmbito do campo acadêmico, esta situação evidencia, não apenas, a problemática da dicotomia graduação e pós-graduação, a dissociabilidade ensino e pesquisa, e importância da pesquisa educacional, melhor dizer, a classificação e hierarquização da produção no meio acadêmico.

¹⁰²

Disponível

em:

<http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/pos_educacao/historico/arquivos/historico_ppge_completo>. Acesso em: 21 nov. 10.

¹⁰³ A linha de pesquisa Currículo e (In)formação é formada pelos seguintes grupos de pesquisa: Currículo e Formação Docente (FORMACCE), Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho (parceria com o ICI/Ufba) (REDPECT), Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional (EMETEP), e Formação em exercício de Professores (FEP). Idem.

¹⁰⁴ Idem.

Revela ainda, que valorizada a atividade de pesquisa, os professores universitários na pós-graduação, dedicam-se aos projetos de investigação de sua área de interesse, podendo ou não relacioná-los a sua atividade de ensino na graduação. Assim, os professores uma vez credenciados nos programas de pós-graduação passam ocupar uma posição de prestígio na universidade, principalmente por atuarem na pós-graduação. Quer dizer, posição de prestígio no interior do campo. “A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria [propicia] um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 29).

O habitus é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto transcendente ao indivíduo. (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 26). [...] O habitus é um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado campo (BRANDÃO, 2010, p. 230).

Falando da posição dos agentes no campo, Nogueira e Nogueira (2004) destaca:

Em função da história pregressa do campo, alguns indivíduos [...], certamente, já ocupam [...] posições dominantes. Outros indivíduos [...] ocupariam, posições inferiores no interior do campo. Esses agentes tenderiam adotar [...] estratégias. A primeira consistiria na aceitação da estrutura hierárquica presente no campo, e conseqüentemente, no reconhecimento da inferioridade ou mesmo da indignidade de suas próprias produções [...]. Essa estratégia pode vir acompanhada ou não de um esforço de aproximação ou mesmo de conversão aos padrões de excelência dominantes. A segunda estratégia se refere às tentativas de contestação e subversão das estruturas hierárquicas vigentes no campo (p. 37).

No âmbito da pós-graduação da universidade (UFBA), a produção intelectual sobre o ensino de História está localizada na pós-graduação em Educação, é neste espaço (o da Educação) que vemos concentradas linhas de pesquisa e uma produção intelectual sobre educação, formação e ensino. É forçoso que, os pesquisadores no campo lutem, defendam suas posições, colaborem, “sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual é formado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 29).

2.4.5.1 A Revista da Faced

Por fim, a Revista da Faced¹⁰⁵, relativa ao período de 2002 a 2008. Nas suas nove edições, identifiquei 114 artigos (Tabela 20); nenhum faz referência à formação de professores, embora, apresenta dois textos sobre o ensino de História: “Ensino de história e ação comunicativa: a racionalidade processual na história ensinada” (AZEVEDO, 2008); e “Entre o prescrito e o vivido: o ensino de história na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil na década de 1990” (AGUIAR; FONSECA, 2007). Ambos os autores se debruçam sobre a História ensinada. De um lado, “as relações entre as diversas dimensões de produção e reprodução dos saberes e práticas pedagógicas dos professores/as de História” (AGUIAR; FONSECA, 2007, p. 115). Do outro, a constituição da história escolar a partir dos elementos históricos e da memória social, mediada pelo diálogo. (AZEVEDO, 2008).

Tabela 20 – Trabalhos publicados em periódicos da UFBA (2002 – 2009)

Periódicos	Ensino de História		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%
Revista de História	0	0,0	14	100,0	14	100,0
Revista da Faced	2	1,8	112	98,2	114	100,0
Total	2	1,6	126	98,4	128	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

Como se pode observar, considerando o conceito de *campo* utilizado por Bourdieu, a pós-graduação na UFBA constitui então, um “palco de disputas” (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 37) no âmbito da universidade. Por um lado, constatamos na produção acadêmica, que as pesquisas sobre a formação e ensino de História, ainda são pouco exploradas. É na pós-graduação em Educação (FACED/UFBA) e periódicos da área, que vemos concentrado as pesquisas educacionais. Por outro lado, evidenciamos que a posição social da pesquisa educacional nos programas de pós-graduação é definida pelos indivíduos e instituições em função da atividade científica e produção realizada no campo.

[...] A ação de cada sujeito tenderia, assim a refletir e atualizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção e ou de dominação, mas principalmente, porque essas marcas tornaram-

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/issue/view/340>>. Acesso em: 3 ago. 2010.

se parte constitutiva de sua subjetividade. [...] Eles simplesmente agiriam de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição específica, e dessa forma, nos termos de Bourdieu, confeririam às suas ações um sentido objetivo que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 30).

Veja-se, por exemplo, que todos os estudos sobre o ensino de História não foram localizados na pós-graduação em História e periódicos da área, espaço também compartilhado com a graduação em Licenciatura em História, espaço de debates e discussões sobre o ensino. Também, ao fato, de que o curso de licenciatura e licenciatura e bacharelado em História da UFBA ocorrem na Faculdade de Filosofia de Ciências Humanas (FFCH)¹⁰⁶; na Faculdade de Educação (FACED/UFBA) cursa-se a licenciatura em Educação Física e Ciências Naturais e Pedagogia, ainda que todos os cursos integrem a Área III – Filosofia e Ciências Humanas. Nesta definição, tratando do campo, o curso de História (o que não significa a graduação, pois é identificada e associada a atividade de ensino), e a pós-graduação na área seria espaço social do campo da História.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de dados da produção acadêmica sobre a formação dos professores de História revela o que Falcon (2006) caracteriza como uma “espécie de ausência”. Salvo algumas poucas exceções, não se pode constatar a presença da temática “no território da oficina da história”. (FALCON, 2006, p. 328). Logicamente, trata-se aqui do ensino de história. O mesmo pode ser dito sobre as pesquisas educacionais nas diversas temáticas: Formação de professores, currículo, História da Educação, didática, dentre outros. Em outras palavras, o que Falcon expressa é uma visão acadêmica da pesquisa que não quer conhecer, saber, prestar atenção em estudos, que elegem os objetos do ensino como objetos de pesquisa. No campo da pesquisa histórica, parece predominar a compreensão do ensino de história como área de formação, mesmo consolidado como um campo de conhecimento (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

¹⁰⁶ Na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA estão reunidos os cursos de Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), Filosofia, História (Licenciatura e Bacharelado), História (Licenciatura), Museologia e Psicologia – Formação do Psicólogo. Disponível em: <

No âmbito dos eventos organizados pela ANPUH – simpósios nacionais de História e encontros estaduais de História, estes realizados na Bahia, têm-se 514 trabalhos. Desses, somente 25 (4,8%) das produções referem-se ao ensino de História. O que se percebe é a pequena presença de historiadores da educação nesses encontros, e uma produção pouco expressiva sobre a formação de professores. Pertinente chamar atenção para os seguintes pontos: Primeiro, os simpósios nacionais congregam as seções regionais, responsáveis pela coordenação dos encontros estaduais. Segundo, em todas essas instituições pesquisadas, UNEB, UEFS, UESC e UESB, organizadoras dos encontros estaduais, é oferecida a licenciatura em História, que forma professores para atuar no ensino de História. Nesse sentido, são pertinentes as pesquisas sobre a educação, o ensino e a formação nos programas de pós-graduação das universidades estaduais.

Considerando os dados levantados, vê-se que a associação permanece como espaço privilegiado de divulgação dos trabalhos dos historiadores, preservando, assim, o sentido da entidade definido no ato de sua criação pelos sócios fundadores, o de ser uma associação científica, que, enquanto tal, presta-se à “divulgação de assuntos de História”¹⁰⁷, embora a ANPUH reconheça/tenha como associados, também professores da educação básica, as pesquisas no ensino de História tem sido pouco exploradas, mesmo quando define “o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis”¹⁰⁸, como objetivo primeiro do estatuto da associação. Assim, perdem-se as possibilidades de diálogo e integração entre os docentes que atuam nos cursos de licenciatura das diversas áreas e, entre estes, e os professores do ensino fundamental e médio. Perdem-se as possibilidades de aproximação da universidade com as escolas, com os “contextos reais” de atuação do professor e do trabalho docente. Isso se traduziria numa formação adequada e num profissional melhor preparado para o trabalho docente nas escolas.

Tanto nos cursos de graduação de História, bem como na ANPUH, vimos reafirmada a autonomia que ambos os espaços usufruem, e suas produções

[...] devem suas características “aos interesses das classes ou das frações de classe que elas exprimem” e “aos interesses específicos daqueles que as produzem e à lógica específica do campo de

¹⁰⁷Art. 4.º alínea b, do Estatuto da ANPUH. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1>. Acesso em: 8 jan. 2012.

¹⁰⁸Art. 4.º alínea a, do Estatuto da ANPUH. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1>. Acesso em: 8 jan. 2012.

produção” (BOURDIEU, 1989a, p. 13 apud NOGUEIRA, 2004, p. 35),

ou seja, no caso aqui, no campo da História; na ANPUH, “pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de [...] classificarem e hierarquizarem os bens produzidos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 36), falando, especificamente, da produção intelectual apresentada nos diversos fóruns acadêmicos da área de História organizados pela associação científica; na graduação, mesmo na licenciatura, com um curso centrado na formação específica, logo, nos conhecimentos históricos, objetos da ciência histórica.

Ressalto, ainda, outro aspecto revelado pela pesquisa. Acima foi dito que o objetivo da associação é o aperfeiçoamento do ensino em seus diversos níveis. O que faz pensar na educação básica e ensino superior. No conjunto das publicações, há trabalhos sobre o ensino de história, abordando o ensino fundamental e ensino médio. Embora seja inexistente a produção sobre o ensino de História nas séries iniciais e mesmo sobre o ensino da História no ensino superior, sobre as experiências de sala de aula do ensino desses conteúdos curriculares na graduação, na formação de professores.

Da mesma forma, nos periódicos vinculados à entidade – Revista Brasileira de História e Revista História Hoje – foram identificados 246 trabalhos e somente 22 (8,9%) abordam o ensino de História. Recordo que, na ANPUH, há 14 grupos de trabalho (GTs) e somente um sobre ensino de História - GT “Ensino de História e Educação”. Entre 2002 e 2009, localizo 514 publicações nos anais dos fóruns acadêmicos da área de História (SNH e EEH) investigados. No mesmo período, o número de trabalhos da área de ensino de história apresentados no PEH e ENPEH soma 565 publicações. Os números parecem revelar que não se trata da ausência de uma produção, visto que o número de trabalhos da área de ensino de História (565) é superior ao volume de estudos publicados nos outros fóruns da associação, 514 textos. Nos espaços dos SNH/EEH e RBH/RHH, o componente da pesquisa demonstra ser quase uma exclusividade da área específica.

Nesse sentido, o que se vê é que as questões relacionadas ao ensino, à formação, à educação continuam sendo tratadas como questões pedagógicas, conforme definições dos currículos e modelos de formação implementados na década de 1930 e consolidados na década de 1970, e, como tais, permanecem circunscritas aos fóruns especializados da área da educação - Didática, Prática de Ensino, História da Educação, e aos componentes curriculares da área pedagógica.

Parece ainda predominar a concepção de uma formação que divide em “específica” e “pedagógica” a preparação docente para o exercício profissional do magistério. A formação “específica” constituída pelas disciplinas, componentes curriculares da área de História. A formação “pedagógica” pelos componentes curriculares da área de prática. As dicotomias e as desarticulações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, formação pedagógica e formação docente, educação básica e educação superior, graduação e pós-graduação parecem sobreviver no interior da universidade e associações científicas.

Ao se reunir os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED (251) e Revista Brasileira de Educação (241), têm-se 492 trabalhos, sendo que somente sete (1,4%) da produção tratam do ensino de história. A participação de pesquisadores da área da História em fóruns do campo educacional é pouco expressiva. O mesmo pode ser dito em relação à produção nos periódicos especializados nas questões e problemáticas educacionais. Foi feito o levantamento na Revista Brasileira de Educação (241), na Revista da FAEEBA (279) e na Revista da FAGED (114): 634 produções. Destas, somente cinco trabalhos referem-se ao ensino de História, cerca de 0,8% da produção.

Constatamos nos fóruns acadêmicos da área de História, nos simpósios nacionais e encontros estaduais, bem como nos periódicos da associação, poucas pesquisas sobre o ensino de história. A mesma situação nos fóruns da área de Educação, como é o caso das reuniões anuais da ANPED, e das revistas de educação, tanto da associação como dos programas de pós-graduação. No entanto, nos encontros nacionais sobre o ensino de História, o “Perspectivas” e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, observa-se uma produção bastante expressiva. Localizamos 565 trabalhos sobre o ensino de História. O pequeno volume de textos nos fóruns especializados da educação e um número bastante expressivo nos encontros nacionais de ensino de História permite-nos pensar também, que entre os historiadores da educação predomina um entendimento de que o ensino de História constitui um objeto de pesquisa do campo da História. Isso explica também a presença desses trabalhos nos simpósios nacionais e encontros estaduais de História, fóruns especializados da área de História.

Bourdieu (2004) afirma que “todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (p. 22-23), e como tal, comporta relações de forças, relações de dominação. Diz

ainda que “o campo é um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Diante da criação da Associação Brasileira de Ensino de História fundada por historiadores, concomitante com a Associação Nacional de História, território dos “historiadores de ofício”, o que se observa é uma redefinição do campo da História. Do mesmo modo, a criação dos fóruns acadêmicos específicos sobre o ensino de história – Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, mesmo diante da existência do Simpósio Nacional de História e do Encontro Estadual de História. Por conseguinte, a definição de que o ensino de história é um objeto de pesquisa do campo da História. O pequeno volume de publicações sobre o ensino de História constatado nos fóruns acadêmicos, nas Reuniões Anuais da ANPED e nos periódicos da área, parece revelar a necessidade de afirmação desse subcampo – ensino de História no “território do ofício dos historiadores”, um jogo de forças no campo da História.

[...] É importante lembrar que, na perspectiva dinâmica das relações *habitus/capitais-campos*, nenhuma conquista de posição de determinado campo é definitiva, pois o espaço social é constituído por um conjunto de campos que, embora relativamente autônomos, se inter-relacionam, criando uma sobre dinâmica que se impõe sobre os campos específicos (BRANDÃO, 2010, p. 233).

Embora todas as universidades estaduais baianas e federal presente nessa pesquisa ofereçam o curso de licenciatura em História, não há linhas de pesquisa sobre o ensino de História. Localizo 400 estudos entre teses e dissertações, mas somente sete (1,7%) referem-se à área do ensino de História. Curiosamente, três desses trabalhos estão em programas que sequer tratam da área de História: três no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB; e três no Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade, da UESB. Pelo exposto, a pós-graduação parece estar mais preocupada com a pesquisa e a formação do pesquisador nos campos de conhecimento das áreas específicas, menos com a formação do professor.

Outro aspecto é o número menor de programas de pós-graduação em educação e ensino. O pensamento da visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa (COSTA; OLIVEIRA, 2007), e da associação das “ditas questões e problemáticas pedagógicas” ao ensino, predominante na graduação, parece prevalecer também nos programas de pós-graduação. Com efeito, a associação do ensino “à

preparação didático-pedagógica” ou “formação pedagógica” parece contribuir para que a questão do ensino (em particular o ensino de História) ainda seja vista como uma área de formação, ausente enquanto temática dos encontros, simpósios, seminários e linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação das universidades.

Consideramos ainda que a ausência de programas e linhas de pesquisa na área de educação e ensino de História esteja relacionada à organização institucional-curricular, aos objetos de disputas e dos interesses específicos dos agentes do campo – os pesquisadores. Segundo Bourdieu (2004)

[...] o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos, etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes [...] É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem ou não fazer. Ou mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelos menos negativamente, suas tomadas de posição. [...] (p.23). (sic)

Os dados coletados, por exemplo, na Universidade Federal da Bahia, indicam que as questões pedagógicas e de ensino são pouco presentes na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH). Embora esta mantenha um curso de licenciatura e bacharelado em História, não localizo no Programa de Pós-Graduação em História nenhum trabalho abordando o ensino de História. Já na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, isto é, no espaço “associado às ditas questões pedagógicas”, há seis trabalhos sobre o ensino de História. No entanto, estes representam apenas 2,0% das teses e dissertações (287 trabalhos) no período investigado.

A situação é análoga nos periódicos investigados na UFBA. Na Revista de História (FFCH/UFBA) encontro 14 trabalhos, mas nenhum trata do ensino de História. Na Revista da Faced (Faculdade de Educação – UFBA) identificamos 114 trabalhos, mas somente dois (1,7%) referem-se ao ensino de História. Com razão, assinalam Costa e Oliveira (2007) que

[...] a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil - organizados em nosso país a partir da década de 70 do século passado - quando, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o

produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre (p. 147).

Somando a produção acadêmica dos fóruns e periódicos investigados, no período 2002 a 2009, tem-se 2.789 trabalhos; destes, somente 634, cerca de um quarto, referem-se à área de ensino de História. Percebe-se, portanto que é reduzido o número de estudos publicados. Considerando que, destes, 565 foram localizados nos Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, fóruns de discussão da área de ensino de História, o resultado ainda é mais preocupante. Se subtrairmos 565 dos 634, teríamos somente 69 trabalhos, o que é “quase uma ausência”. Logo, a elaboração de Bourdieu (2004) quanto ao “domínio da pesquisa científica, onde os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num determinado momento do tempo, o conjunto de objetos e questões importantes ou que importam para os pesquisadores” (p. 25), se projeta nos espaços investigados. Há uma concentração em torno das pesquisas cujos objetos se referem à ciência histórica, e em torno deles, exercita-se uma concentração de esforços.

Quer dizer, quanto maior aproximação da atividade de ensino menos valorizado. Por conseguinte, quanto maior aproximação da atividade de pesquisa mais valorizada. Questionável, portanto, não é o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão afirmado nos regimentos das universidades. Nos programas e projetos curriculares de ensino, pesquisa e extensão é imperativo que esta vinculação seja garantida, executada e avaliada.

Pensando nessas questões, a reflexão de Cury (2004) sobre os objetos da graduação e pós-graduação faz sentido. De acordo com o autor, a graduação teve e tem como componente dominante o ensino, e a pós-graduação, a pesquisa. Em outras palavras, observa o isolamento da atividade de ensino na graduação e da pesquisa enquanto propriedade privada da pós-graduação. Nesta última, “a produção intelectual constitui o eixo de todo o processo” (FIALHO, 2006, p. 18) avaliativo da pós-graduação, e da própria universidade¹⁰⁹. Aqui entendemos que, o capital que assegura o *status*, prestígio e reconhecimento é a pesquisa. De acordo com Brandão (2010) para Bourdieu o capital “funciona como uma moeda própria daquele [do] campo, cuja posse

¹⁰⁹ A produção intelectual está relacionada não somente ao credenciamento dos docentes nos cursos de mestrados e doutorados, e conseqüentemente, ao credenciamento e reconhecimentos dos programas de pós-graduação; a pesquisa constitui um dos instrumentos avaliativos para reconhecimentos os cursos e instituições de ensino superior.

é a condição para que os agentes continuem no jogo (social) e nele possam, em virtude de suas jogadas, acumular mais [...] capital” (BRANDÃO, 2010, p. 231). Neste capital está repousado, por sua vez,

[...] o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis que fazem que seja ou não importante escrever sobre tal tema, que é brilhante ou ultrapassado [...] (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Assim, deveria, “existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino” (SANTOS, 2005b, p. 12 apud BAZZO, 2007, p. 146). Afinal, a produção e socialização do conhecimento, e qualificação e capacitação de profissionais constituem objetivos institucionais das universidades. De acordo com o regimento geral da UESC, são objetivos da instituição:

[...] II - **produzir e socializar o saber comprometido com a realidade social;**
 III - **capacitar profissionais nas diversas áreas e em estreita relação com as necessidades regionais;** [...]
 V - **identificar os problemas regionais nos âmbitos social e natural, apontando alternativas de soluções;** [...]
 VIII - **participar e assessorar na elaboração das políticas educacionais,** científicas, tecnológicas e culturais em quaisquer de seus níveis. (Art. 4º do Capítulo III – Dos Objetivos, do Regimento Geral da Universidade Estadual de Santa Cruz, p. 4)¹¹⁰. [grifo nosso]

No regimento da UESC está afirmado “os princípios de cidadania, democracia” na proposição dos objetivos, bem como a participação na elaboração das políticas educacionais, e “em estreita relação com as necessidades regionais”, locais. Também a identificação de problemas e possibilidades e alternativas para os mesmos. Os objetivos traçados pela UNEB são bastante semelhantes:

[...] I – produção e crítica do conhecimento científico, tecnológico e cultural, facilitando o seu acesso e difusão;
 II – **participação e assessoramento na elaboração das políticas educacionais, científicas e tecnológicas em qualquer dos seus níveis;**
 III – **formação e capacitação de profissionais;**

¹¹⁰ Disponível em: <http://www.uesc.br/a_uesc/regimento.pdf>. Acesso em: 5 mai. 10.

IV – participação e contribuição no crescimento da comunidade em que se insere, e na resolução de seus problemas. (Art. 3º, do Título I, Da Universidade e sua concepção, do Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia, p. 6)¹¹¹. [grifo nosso]

Como se pode observar, há indicação da formação cidadãos e profissionais responsáveis, e da promoção do diálogo da universidade com a comunidade no regimento da UNEB e das demais universidades – UESB, UEFS e UFBA:

[...] **I. promover e desenvolver o conhecimento científico, tecnológico e cultural**, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, facilitando o seu acesso e difusão;

II. ministrar o ensino para a formação de pessoas destinadas ao exercício das profissões liberais, técnico-científicas, técnico-artísticas, **de magistério, habilitadas para a investigação** filosófica, científica e literária; [...] (Art. 5º, do Capítulo III – Dos Objetivos, do Estatuto da Universidade do Sudoeste da Bahia, p. 5-6)¹¹². [grifo nosso]

[...]

I. Ministrar educação geral de nível superior, formando cidadãos responsáveis, empenhados na solução democrática dos problemas nacionais;

II. Preparar profissionais altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social pela utilização dos recursos da técnica e da ciência.

III. Congregar mestres, cientistas e artistas e lhes assegurar os meios necessários para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao cultivo das artes e sua aplicação a serviço do homem;

IV. Promover o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da tecnologia pelo ensino, a pesquisa e a extensão;

V. Servir de instrumento de promoção de desenvolvimento cultural, social e econômico da região de Feira de Santana. (Art. 6º, do Capítulo III – dos Objetivos, do Estatuto da Universidade Estadual de Feira de Santana, 1986, p. 2). [grifo nosso]

[...]

[...] - **educar para a responsabilidade social e ambiental**, contribuindo para o desenvolvimento humano com ética, sustentabilidade e justiça;

II - gerar e propagar conhecimentos, saberes e práticas no campo das ciências, das artes, das culturas e das tecnologias;

III - propiciar formação, educação continuada e habilitação nas diferentes áreas de conhecimento e atuação, visando ao exercício de atividades profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade [...] (Art. 2º, do Capítulo II – Dos Objetivos Institucionais,

¹¹¹ Disponível em: < http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/regimento_geral.pdf>. Acesso em: 5 mai. 10.

¹¹² Disponível em: <http://www.uesb.br/consu/ANEXO_ESTATUTO_UESB.pdf>. Acesso em: 5 mai. 10.

do Estatuto & Regimento Geral da Universidade Federal da Bahia, p. 21)¹¹³. [grifo nosso]

Considerando os dados levantados nesse estudo, a pós-graduação pouco se dedica as questões relacionadas ao ensino e a formação de professores. Ainda, na produção acadêmica das instituições universitárias mencionadas, o interesse dos pesquisadores permanece nos objetos do campo da História, da ciência histórica. Nesse contexto, considerando a autonomia didática e científica prescrita nos regimentos das universidades:

[...] A Universidade do Estado da Bahia [...] é uma Instituição autárquica de regime especial, **de ensino, pesquisa e extensão**, de natureza multicampi [...] A UNEB goza de **autonomia didático-científica**, administrativa, de gestão financeira e patrimonial [...] (Arts. 1º e 2º, do Regimento Geral da UNEB.)¹¹⁴. [grifo nosso]

A Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, [...] é uma Entidade autárquica, dotada de personalidade jurídica de direito público, [...] A UESC goza de **autonomia didático científica**, administrativa, de gestão financeira e patrimonial [...] (Arts. 2.º e 3º, do Título I – Da Universidade, Autonomia e Objetivos, do Regimento Geral da UESC, 2006, p. 2)¹¹⁵. [grifo nosso]

A universidade Estadual de Feira de Santana [...] é entidade autárquica, estadual, da administração centralizada, de regime especial [...] é uma instituição de ensino superior, **de pesquisa e estudo, em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural** [...] **gozando de autonomia didático-científica**, administrativa, financeira e disciplinar [...] (Arts. 1.º e 2.º, do Título primeiro – Da Instituição, sua Autonomia e Objetivos, do Estatuto da UEFS, 1986, p. 1)¹¹⁶. [grifo nosso]

A Universidade Federal da Bahia [...] é uma autarquia com **autonomia didático-científica**, administrativa, patrimonial e financeira [...] (Art. 1.º, do Título I – Da Instituição, Capítulo I – da Natureza Jurídica, do Estatuto e Regimento Geral da UFBA, 2010, p. 21)¹¹⁷. [grifo nosso]

¹¹³ Disponível em: < http://www.ufba.br/sites/www.ufba.br/files/estatuto_regimento/index.html>. Acesso em: 10 jul. 10.

¹¹⁴ Disponível em: < http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/regimento_geral.pdf>. Acesso em: 5 mai. 10.

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.uesc.br/a_uesc/regimento.pdf>. Acesso em: 5 mai. 10.

¹¹⁶ Disponível em: < <http://www.uefs.br/portal/arquivos/regimento-geral-uefs.pdf/view>>. Acesso em: 5 mai. 10.

¹¹⁷ Disponível em: < https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf>. 10 jul.10.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia [...] é uma Entidade Autárquica, dotada de personalidade de Direito Público e Regime Especial de Ensino, Pesquisa e Extensão, de caráter *multicampi*, com **autonomia didático-científica**, administrativa e de gestão financeira e patrimonial¹¹⁸ (Art. 2º, do Capítulo I – Da Instituição, Regimento da UESB, p. 4). [grifo nosso]

a problemática da educação, ensino e escola pública torna-se mais complexa. Santos (2005, p. 12) debatendo a autonomia da universidade chama atenção para a crise institucional, enquanto elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Relaciona a crise institucional a perda de prioridade na universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado, resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais, dentre elas, a educação, implementada pelas políticas neoliberais. Ainda de acordo com Santos, as pesquisas produzidas fora da universidade passaram a ter uma enorme influência sobre as políticas públicas de educação, com isso a universidade, excluída do debate, é “frequentemente acusada de defender os *status quo* das corporações do ensino público e opor-se às reformas” (p.82).

A crítica de Santos (2005) à universidade é que ela se recolheu ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas, daí a queixa de educadores e gestores escolares a falta de envolvimento e apoio da universidade pública (SANTOS, 2005, p. 82-83). Igualmente, a formação profissional e acadêmica. Durante a realização dos estágios no ensino fundamental e médio das escolas públicas – estágio supervisionado de História, essa questão é frequentemente apontada pelos professores colaboradores da atividade de regência.

Sendo uma das atribuições da universidade no âmbito da graduação, a formação do professor para atuar na educação básica, na docência, no magistério, portanto, a qualificação para atuar no ensino; o compromisso e responsabilidade social com a escola pública são/seja um dos princípios a ser enfrentado e afirmado pela universidade¹¹⁹. No artigo que versa sobre a autonomia didático-científico está inscrito que as universidades (UEFS, UESB, UESC, UNEB e UFBA) instituem, organizam,

¹¹⁸ Disponível em: <http://www.uesb.br/consu/ANEXO_REGIMENTO_UESB.pdf>. Acesso em: 5 mai. 10.

¹¹⁹ Cf. Santos, 2005, p.84.

redimensionam, mudam, extinguem os cursos (graduação e pós-graduação), observadas a legislação e atendendo à realidade sócio-econômico-cultural. Também, fixam currículos e programas de cursos¹²⁰. Nosso entendimento é que a melhoria da qualidade do ensino básico público ainda se traduz como uma necessidade e exigência social e cultural, deste modo, a formação de professores na graduação e na pós-graduação não pode ocupar lugar secundário na universidade.

Com isso, os programas de mestrado e doutorado também espaço de exercício do magistério universitário, consolidam a formação e qualificação para as atividades de pesquisa; se preocupam “[...] em formar o pesquisador nos campos de conhecimento das respectivas áreas e não o professor [...]” (BAZZO, 2007, p. 140). Como síntese dessa seção, vê-se que o quase silêncio e interesse em relação aos estudos sobre a formação de professores demonstra que as questões e problemáticas relacionadas ao ensino de história e a formação docente ainda são pouco valorizadas nas investigações nos programas de pós-graduação das universidades, mesmo aquelas que instituem e organizam, exclusivamente, os cursos de graduação, em nível de licenciatura, como é o caso das universidades estaduais envolvidas nesse estudo.

¹²⁰ A autonomia didático-científico das universidades (UEFS, UESB, UESC, UNEB e UFBA) está descrita nos estatutos e regimentos citados.

3 O ENSINO DA HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

[...] na universidade não se ensina o que se ensina na educação básica.
(Professora regente de classe/preceptor de estágio, 2008).

Neste capítulo, discorro sobre a História ensinada na escola e a discussão do ensino da História na universidade. Inicialmente, o ensino da História no contexto escolar. O curso de licenciatura deve formar professores para atuar na educação básica, no ensino da História. Isto posto, trato da questão do ensino da disciplina na universidade, no processo de formação docente. Nesta seção, utilizo os dados revelados pelas pesquisas acadêmicas e observações de experiências das práticas de ensino de História desenvolvidas nos espaços de atuação profissional, nas salas de aula das escolas públicas e na universidade.

Como professora num curso de formação de professores, tem sido possível caminhar de uma escola a outra, de uma sala a outra, e em muitas aulas de História. Nessas escolas, encontro estudantes nos corredores, nos pátios, nas quadras, na cantina, em todo lugar, fora da sala de aula, no horário da aula. Nas salas de aula de História, entre conversas, leituras outras, fazeres outros, os alunos respondem a chamadas, fogem de rotinas diárias e repetitivas, questionam o sentido da História ensinada na escola, em suas vidas, seu cotidiano. Um cenário talvez conhecido por todos os professores (e aqui me incluo), que atuam (ou atuaram) na educação básica, no ensino fundamental e médio.

A arquitetura escolar não diverge. Carteiras arrumadas em fileiras, mesa do professor, quadro-verde. A prática da monodocência reguladora impera nos ambientes escolares. Segundo Chervel (1990), a história tradicional do ensino destacou os limites impostos às práticas pedagógicas pela rusticidade dos locais escolares, pelo estado do mobiliário, pela insuficiência do material pedagógico e pela característica irregular dos livros trazidos pelos estudantes. Dito assim, sem nenhuma referência temporal, a sala de aula descrita poderia ser de fins do século XIX, do século XX ou início do século XXI. Os espaços educativos das instituições públicas, com poucas exceções, têm se limitado à sala de aula. A aprendizagem dos alunos, objetivo do ensino, se converte em provas, notas e rendimentos. Evasão, repetência, (in)disciplina, (des)interesse, reprovação

fazem parte do cotidiano escolar, das estatísticas e pesquisas educacionais, dos registros dos estudantes de graduação¹²¹.

No cotidiano da sala de aula, por vezes, é comum a dispersão e a indisciplina dos estudantes, contribuindo para que a aula se torne improdutiva. Em algumas aulas, mesmo tendo a turma sob “controle”, o professor precisa ter o cuidado para não “transmitir” conhecimento histórico da mesma forma que transmite simples informações, sem envolvimento da turma, sem o incentivo à criticidade. **Percebemos também que os professores e estudantes lidam com os discursos traduzidos pelos livros didáticos tomando-os como verdades, de modo que o exercício, os resumos têm o livro didático como única fonte** (Estudante do V Semestre, do Estágio Supervisionado I, 2007). [grifo nosso]

Em relação aos conteúdos ensinados na disciplina, com base nos dados dos estágios realizados, constata-se uma predominância de discursos e narrativas de temas clássicos e tradicionais da História europeia repetidos de uma classe a outra, de uma série a outra, de ano a ano. Os conteúdos programáticos são ministrados em um contexto apartado das características e especificidades da série, da turma, da faixa etária dos alunos, dos níveis e/ou modalidades de ensino. Os questionários, metodologias de ensino e atividades avaliativas acentuadamente mnemônicas se impõem nas aulas.

Um problema enorme é maneira decorativa que ainda perdura fortemente como método de aprendizagem. **A memorização é tão utilizada que alguns professores chegam a dizer durante a aula: “gravem bem isso aqui”**, e não é só através desta situação que é possível notar o incentivo, nas correções dos exercícios aplicados, tornam-se mais evidente quando o professor lança a pergunta e a resposta vem num coro bastante afinado e ritmado o que demonstra que a resposta foi literalmente copiada do livro didático e memorizada [...] (Estudante do V Semestre, do Estágio Supervisionado I, 2007). [grifo nosso]

O ensino da História na educação básica é obrigatório. A disciplina compõe a grade curricular do ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares. Nesses espaços, encontra-se somente uma pequena variação na carga horária. Isso porque, em algumas escolas, os 6º e 7º anos do ensino fundamental (antigas 5ª e 6ª séries) ou os 8º e 9º (antigas 7ª e 8ª séries) têm duas ou três horas-aula semanais. No

¹²¹ Observação das atividades de estágio supervisionado realizadas pelos estudantes para conhecimento da organização, estrutura e funcionamento das escolas e realidade do ensino de História. Os registros foram feitos pelos alunos matriculados nos componentes curriculares da área de Estágio Curricular Supervisionado, a saber: Estágios Supervisionados I, II, III e IV.

ensino médio, a carga horária é de duas horas-aula. Os professores trabalham com os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros são escolhidos pelos professores no Guia de Livros Didáticos. As obras são avaliadas por professores universitários¹²², responsáveis pela elaboração das resenhas que compõem o guia. Atualmente

[...] o programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. [...] O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários¹²³.

O livro didático é incorporado como recurso e/ou fonte no processo de ensino e aprendizagem. Na sala de aula, sua utilização se dá pela exploração do texto, consultado na exposição do conteúdo, geralmente com a leitura de trechos, e na resolução das atividades propostas solicitadas pelos professores, a transcrição dos exercícios dos livros para o caderno, correção no quadro ou oral, valendo “pontos” no caderno, na média parcial e/ou final:

[...] No caso específico das aulas de História [...] pude constatar que o maior problema não está de fato nas dificuldades extraclasse enfrentadas pelas escolas e sim na didática escolhida por determinados professores no exercício da profissão. [...] A falta de motivação dos alunos é gritante e os recursos utilizados para que os mesmos se mantenham em sala é a coerção através da avaliação, que é constantemente usada como ameaça, os vistos nos cadernos de quem copiam e respondem os exercícios e a exclusão daqueles que não haviam feito, foi uma prática recorrente entre todos os professores, como forma de avaliação [...] (Estudante do V Semestre, do Estágio Supervisionado I, 2007).

Mesmo num contínuo processo de profissionalização da indústria cultural e produção do livro didático, a este são dirigidas muitas críticas. Todavia, alguns julgamentos e condenações parecem apegados à atmosfera dos anos 1970 e 1980,

¹²² Participaram do Guia de Livros Didáticos, PNLD 2008, História, Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental como pareceristas Décio Gatti Júnior, Flávia Eloísa Caimi, Janete Ruiz de Macêdo, Marlene Rosa Cainelli, dentre outros. A Instituição responsável pelo processo de avaliação foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

¹²³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article. Acesso em: 7 jun. 2010.

quando o acusavam de ser portador do discurso do Estado autoritário, ou seja, pela natureza ideológica. Desse modo, o livro didático é tido como um produto do “governo”. Além disso, o conteúdo, avaliado como “fragmentado”, “artificial”, “reducionista”, “superficial”, “desatualizado”.

O livro didático é objeto de observação dos alunos da graduação nos cursos de licenciatura. Há referência quanto à sua utilização como única fonte de estudo do ensino e aprendizagem da História, planejamento e execução das aulas, especificamente, no tratamento do conteúdo escolar, na apresentação e simplificação da História, do discurso histórico e do debate historiográfico:

[...] a discrepância existente entre a maneira como o conteúdo é trazido para a sala de aula na escola e a forma como este mesmo conteúdo é trabalhado no seio acadêmico. Naquela, **os conteúdos quase não são problematizados e os discursos do professor e do livro didático selecionados, são tomados pelos estudantes como verdades. Entre a grande maioria, o livro didático serve como uma “bengala” onde se tenta apoiar as aulas** e, inclusive por isso, do debate historiográfico pouco, ou nada, se comenta. (Estudante do V Semestre, do Estágio Supervisionado I, 2007). [grifo nosso]

Essas questões traduzem outro problema enfrentado nas escolas de formação, a de que o ensino da disciplina deva transportar para a sala de aula, o debate historiográfico, reafirmando o lugar da escola, do ensino de história, como espaço de transmissão e socialização dos estudos e debates acadêmicos de historiadores, evidência da hierarquização dos conhecimentos. Nas últimas décadas, os estudos sobre o livro didático cresceram significativamente. Nesse sentido, cabe destacar, os trabalhos publicados por Bittencourt (1998, 2008), Fonseca (1995), Gatti Júnior (2004), Munakata (1997, 1998) e Silva (1995, 2001)¹²⁴. Trata-se de importantes contribuições

¹²⁴Sobre o livro didático ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de história. In. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004; BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008; CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático de o currículo de história em transição**. Passo Fundo; UFP, 2002; FONSECA, Selva Guimarães. **Livros didáticos e paradidáticos de História**. In. FONSECA Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003; GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. – Bauru, SP: Edusc, 2004; MUNAKATA, Kazumi. **História que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil**. In: FREITAS, Marcos (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva – 2. ed.** – São Paulo: Contexto, 1998; OLIVEIRA,

no entendimento do livro didático enquanto um complexo produto cultural¹²⁵. Sobre o conteúdo e papel do livro didático, Bittencourt (1998) esclarece que

[...] para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender em livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições (p.73).

Entretanto, esse debate ainda não é muito frequente na universidade. Quando assumimos o estágio curricular supervisionado, poucos são os estagiários que tiveram contato com o material didático, especialmente, o livro didático. Estes (os alunos) geralmente recorrem as suas vivências/experiências de estudantes, e sem muito conhecimento, estudo e pesquisa reproduzem as “velhas impressões”: a de que o livro didático é atrasado, ultrapassado, tradicional, desatualizado. Mais elucidativo é o depoimento de Lizânias de Souza Lima citado por Munakata (1998):

A discussão do livro didático no Brasil é muito desfocada, porque o indivíduo critica o livro didático pelo conteúdo. E criticar o livro pelo conteúdo é criticar aquilo que ele tem de mais frágil. Então eu vou dar um exemplo aqui na área de História. [...] Vamos pegar, por exemplo, Roma Antiga. A bibliografia sobre Roma Antiga é uma coisa assustadora, são milhões de páginas. Você tem uma quantidade de documentos, de textos historiográficos e de visões, de interpretações e de discussões entre os historiadores. E essa complexidade você não consegue trazer para o livro didático de maneira nenhuma. Então, escrever um livro didático é fazer uma escolha. Tudo isso que eu conheço de Roma e todo esse problema, vou simplificar. Eu vou reduzir às coisas muito consensuais. Além disso, vou ainda ter que “didatizar” a linguagem. Então, logicamente, se eu pegar pelo critério da produção historiográfica, a cada linha eu posso dizer que não é aquilo. Claro, é óbvio!

Agora eu acho que o livro didático teria que ser julgado pela sua característica essencial, que o seu caráter didático. Se ele consegue colocar as coisas com clareza, se tem um encadeamento, se respeita a maturidade do aluno. Um aluno de oito anos é incapaz de fazer abstrações, ele é incapaz de fazer múltiplas relações, se você

Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

¹²⁵ Ana Célia da Silva é autora dos livros “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”, da Edufba, publicado em 2001, e “A discriminação do negro no livro didático”, lançado pela Edufba/CEAO, em 1995. Não são livros específicos sobre o livro didático de História. Trata-se da discussão sobre a discriminação do negro presente nos materiais pedagógicos e nos livros de Comunicação e Expressão de Ensino Fundamental. No entanto, a autora analisa o uso do livro didático numa perspectiva crítico-reflexivo, daí sua grande contribuição.

chama a atenção para o tempo dele para o espaço ele esquece o tempo, se chama atenção para o tempo ele esquece o espaço. Então o indivíduo que não tem essa vivência pedagógica, didática, pensa: “Eu sei História, então para dar aula eu [não] preciso saber mais nada”. No entanto, não é assim. É mais importante, talvez, um professor que não tenha um conhecimento tão profundo – sempre é bom que ele tenha, talvez é até essencial que tenha –, mas, às vezes, um professor que não tenha nem tanto conhecimento assim, mas ele tem um conhecimento da psicologia da criança, as etapas de desenvolvimento mental dela, ele acaba tendo mais sucesso do que um que tenha, talvez títulos etc. e tal. No entanto, as críticas ao livro didático no Brasil pega pelo conteúdo, que é o lugar mais fácil. Pelo contrário, qualquer livro aqui eu posso dizer que está certo ou errado: “Ora, imagina isso aqui não é assim”. Lógico que não é assim, nós estamos sabendo, também! Só que você tem oito páginas e você vai falar para uma criança de 5ª série.

E, às vezes, escrevo o livro me dirigindo quase que ao professor. E o professor também embarca nessa. Ele gosta do livro, ele adora. Depois, o livro cai na mão do aluno e o aluno que tem que ler aquilo não entende. Quer dizer, como é que o livro vai para a sala? Então, esse livro aqui para o aluno é inútil (MUNAKATA, 1998, p. 294-295).

Em relação à concepção de História presente nos livros didáticos, Munakata (1998) salienta que a “a história que é pesquisada nas universidades pelos historiadores de ofício é diferente da história que é narrada nos livros didáticos e que é ensinada nas escolas” (p. 294). Ouvimos algo semelhante dos professores colaboradores¹²⁶ no processo de acompanhamento e avaliação dos estagiários: “na universidade não se ensina o que se ensina na educação básica”.

Os aspectos apontados por Lima (apud MUNAKATA, 1998), a didática, a seleção e a linguagem do livro didático, a compreensão do tempo pedagógico, o conhecimento da psicologia e as etapas de desenvolvimento da criança, que se fazem ausentes dos relatos e registros dos alunos-estagiários, não têm sido frequentemente acolhidos pelas universidades em seus cursos de formação de professores. Entretanto, resguarda para si a crítica ao ensino básico, às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos, e ao trabalho docente realizado pelos professores no ensino da disciplina. Dessa perspectiva, o professorado, em geral os professores da educação básica são quase sempre tema de investigação preferido da produção científica (SACRISTÁN, 2002, p. 81 apud SILVA; FONSECA, 2007, p. 28).

¹²⁶ Professores de história do ensino fundamental e médio, que acompanham os estagiários no estágio curricular supervisionado obrigatório (2008).

Desde o final da década de 1970, não são incomuns críticas “[...] à rigidez da divisão do trabalho acadêmico [...]” e à posição da universidade como “único” local social do saber:

Os professores de História de 1º e 2º graus [atual ensino fundamental e médio] estiveram nos recintos universitários, onde receberam os certificados que permitem desfrutar os privilégios e competências do Ensino, e quem não passou por ali teve e tem algum contato com a produção universitária bibliográfica, propostas curriculares, cursos de atualização, etc. A feiúra de sua produção insistentemente denunciada por Imprensa, Universidade, alunos e outros grupos e instituições, espelha dentre outros espaços apolínea beleza das competências acadêmicas. (SILVA, 1982, p.17 apud FONSECA, 1995, p. 122).

A análise de Silva (apud FONSECA, 1995, p. 122), além da crítica à divisão social do trabalho acadêmico, também aponta a responsabilidade da universidade sobre essas questões. Segundo Libâneo (2009), a função específica da universidade, enquanto produtora de conhecimento e prestadora de serviço é o ensino, o qual se relaciona à pesquisa. Para este autor, a atividade de ensino deve promover a aprendizagem dos alunos, pois

[...] a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidade e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais [...] É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação (LIBÂNEO, 2009, p.1).

Todavia, o problema é que, como a universidade não assume a responsabilidade pela atividade de ensino (BAZZO, 2007; BRZEZINSKI, 1996; GATTI, 2000, 2003; LEITE, 1987; MENEZES, 1987; PARRA, 1987), não assume também a responsabilidade perante os problemas da Educação e ensino públicos, inclusive materiais didáticos.

[...] os professores universitários fazem os melhores livros para serem aplicados no 1º e 2º graus [atual ensino fundamental e médio], organizam – sem o menor constrangimento – os guias curriculares que nos ensinam a ensinar História. Mais grave ainda é que em nenhum momento rompe esta hierarquia e vê os resultados do ensino de 1º e 2º graus como uma expressão, senão direta de conteúdos, das próprias condições em que o saber histórico é produzido neste país; na verdade a academia em momento algum assume frente à maioria da população a responsabilidade que lhe cabe no seu processo de aprender ou

desaprender a pensar historicamente (CRUZ, 1982, p. 28 apud FONSECA, 1995, p. 122).

Embora as questões sobre o livro didático, tratadas aqui, mereçam uma discussão mais ampliada e aprofundada, o propósito é chamar atenção para problemas desconsiderados na preparação do professor para o ensino da disciplina, principalmente, com um currículo e curso centrado na formação específica em detrimento da formação pedagógica. Há pouco ou quase nenhum conhecimento por parte dos futuros professores da concepção e organização do sistema educacional brasileiro (e baiano), da estrutura e funcionamento dos estabelecimentos educacionais e educativos, dos programas e projetos pedagógicos das secretarias e escolas, dos órgãos e instituições envolvidos na educação, dos objetos e objetivos do ensino e da disciplina. Na escola e na sala de aula, os estagiários demonstram dificuldade na identificação das concepções de História nas produções didáticas e no ensino da disciplina. Em outras palavras, estamos falando dos conhecimentos específicos e saberes próprios do ensino da História, da prática de ensino, da docência (NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2008a, 2008b).

Ainda é predominante nos cursos de formação de professores a concepção de que o ensino da História presta-se à apresentação das visões, interpretações e discursos mais recentes da historiografia, ao mesmo tempo em que o saber histórico escolar ensinado não guarda identidade com a história ensinada na universidade. Chervel (1990, p. 8) afirma que

[...] a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir. [...] A vaga modernista devia refluir dez anos mais tarde, confirmando assim uma experiência histórica bem densa: quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir sua missão.

Para Chervel (1990) a história das disciplinas escolares não deve ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino, da história dos conteúdos.

[...] Tudo muda evidentemente a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações. Pois as disciplinas de ensino são irreduzíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais [...] (CHERVEL, 1990, p. 8-9).

O abandono dessa concepção redutora da disciplina tem implicações. Ora, o entendimento da disciplina escolar como “criações espontâneas e originais do sistema escolar”, dotadas de “problemática própria”, contrariando a concepção de transposição didática; o reconhecimento da escola enquanto espaço de criação, lugar de produção de um saber próprio. Chervel (1990, p. 11) diz ainda

[...] e porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modificar a cultura da sociedade global.

Isso quer dizer que a disciplina escolar não é constituída pela simples “transposição didática” “do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar” (BITTENCOURT, 2004, p. 37), ou seja, trata-se de um campo de conhecimento autônomo¹²⁷. Em contraposição, nos cursos de formação, parece ainda prevalecer o pensamento

[...] de que as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas de referência e são dependentes da produção das universidades e instituições acadêmicas, e servem como instrumento de ‘vulgarização’ do conhecimento científico. Nesse caso, o conhecimento escolar é considerado menor, como “saber de segunda classe”¹²⁸.

Bittencourt (2004) salienta ainda que essa “concepção é responsável pela atribuição de *status* inferior aos saberes escolares das séries iniciais do ensino fundamental, por estarem desvinculados, das ‘ciências-mães’ acadêmicas” (p.36-37). Bittencourt (2004) se refere à divisão identitária entre os docentes: os especialistas das disciplinas e os polivalentes das séries iniciais. Entre os docentes especialistas das disciplinas, aponta ainda outra divisão no interior da escola: os que lecionam as disciplinas científicas (da área das Ciências Biológicas e Exatas), e os que atuam na área

¹²⁷ Essa concepção é compartilhada por Ivor Goodson. (Cf. BITTENCOURT, 2004).

¹²⁸ Tendo como um de seus representantes o francês Yves Chevallard (Idem).

de Humanas, como História, Geografia, etc. Essa situação encontraria, talvez, uma explicação no próprio ambiente acadêmico dos institutos dentro das universidades.

De certo, essas formulações - hierarquização das áreas de conhecimentos e dos saberes - impactam no interior das universidades (espaço de formação) e nas escolas (espaço de atuação e trabalho do professor). É interessante observar que na relação universidade e ensino público ainda é predominante a concepção da escola como lugar de reprodução de conhecimento e das disciplinas escolares, e seus saberes, como conhecimento “desqualificado” (FONSECA, 1995). Essa posição garante o espaço da escola enquanto lugar de difusão e transmissão do conhecimento científico/histórico elaborado por intelectuais/historiadores¹²⁹. O argumento posto por alguns setores e professores universitários em relação a essa questão repousa no rebaixamento do nível de ensino e a garantia de “[...] um patamar mínimo de conhecimento, informação e trabalho [...]” (FONSECA, 1995, p. 111-150)¹³⁰.

Para alguns professores, a produção de conhecimento restringir-se-ia ao nível de pós-graduação ou a graduação universitária. Neste caso, a suposição de que no primeiro grau alunos e professores produzam conhecimento seria contra-producente, conduzindo ao abaixamento do nível de ensino, que perderia em transmissão de informação, aprofundamento ainda mais o fosso entre a cultura transmitida nas escolas privadas e na rede pública¹³¹ (FONSECA, 1995, p. 125).

Bourdieu (1979) enfatiza “[...] a indissociável relação entre os campos e os *habitus* [...]” quando analisa as estratégias e a posição dos agentes sociais (apud BRANDÃO, 2010, p. 203). Portanto, a desqualificação do conhecimento produzido na escola e definição do espaço-escola como *locus* de difusão do conhecimento científico e transmissão de informações revela-se como uma estratégia de conservação das

¹²⁹Em meados do século XIX, no contexto da introdução da história como área escolar obrigatória, pode-se pensar na escola como espaço de reprodução dos conhecimentos. Neste período, o IHGB criado em 1938, produziu uma série de trabalhos que gerou consequências para o ensino da História. Seus membros lecionavam no Colégio Pedro II, criado em 1837, e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. (BRASIL, 1998, p. 20). Salientamos, ainda que o Colégio Pedro II abrigava filhos de proprietários e escravistas, cujos estudos eram complementados nas universidades européias. A primeira universidade no Brasil foi criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro pelo decreto n.º14.343, de 7 de setembro de 1920 (ROMANELLI, 2001).

¹³⁰Sobre a relação universidade/ensino fundamental de história ver FONSECA, 1993, p. 118-133.

¹³¹Declaração dos professores do Departamento de História da Unesp de Assis.

estruturas sociais e das posições sociais dos agentes em conformidade com as orientações e determinações do campo (BOURDIEU, 1996, 2007).

Para além da afirmação do estatuto epistemológico das disciplinas escolares, outro aspecto apontado por Chervel (1990) é que a hierarquização do conhecimento tem conotações sociais mais amplas, referindo-se ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade, portanto, mantedor das desigualdades sociais. Nesses termos, se aproxima da formulação de Bourdieu (2004), para o qual a escola e o sistema escolar constituem instrumentos de conservação social¹³².

Com relação à história da disciplina na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) esclarecem que

[...] o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país (BRASIL, 1998, p. 19).

Na trajetória do ensino da História, as finalidades da disciplina se relacionam às funções do ensino, da escola e do Estado. Os dois momentos apontados no texto dos PCNs evidenciam a constituição da ação educativa, que por intermédio da disciplina cumpriria os objetivos definidos pela política educacional ou pela política do Estado. Esse argumento nos levaria a incluir um terceiro momento na história da disciplina: o período da ditadura militar. Durante o regime autoritário

¹³² No Brasil, a taxa de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental em 2009 é de 63,4%, e de 50,2% para jovens de 19 anos concluintes do ensino médio. Na região Nordeste, essa taxa corresponde a 49,1% e 37,1%, respectivamente. A taxa de analfabetismo na região é de 4,7% (10 a 14 anos) e 18,7% (15 anos ou mais), maior que a taxa nacional que é de 2,5% e 9,7%. Ocupamos o primeiro lugar no número de crianças (10 a 14 anos) com mais atraso escolar com a taxa de 20,7% e defasagem escolar média em anos de estudo, que é de 1,4%. A média nacional correspondente é de 13,0% e 1,1%. Por fim, nossa taxa de distorção idade-conclusão no ensino fundamental é a mais alta no país, de 71,4%. No ensino médio é de 58,0%, ficando abaixo somente da região Norte que é de 60,6%. Sendo assim, nossas crianças, jovens e adolescentes permanecem mais tempo na escola, no sistema escolar. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 07 maio 2010.

[...] o ensino de História passa a ser objeto de Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. O controle do que deveria ser ensinado pode ser constatado nos programas de ensino. [...] Os conteúdos propostos expressam a “filosofia” da reforma educacional definida pelo Estado, as concepções de educação, de ensino e História que evidentemente eram estrategicamente necessárias ao sucesso da política educacional [...] (FONSECA, 1995, p. 55).

É oportuno lembrar que neste momento

[...] a história ensinada na escola fundamental e média foi estrategicamente atingida de diversas formas. Por meio dos estudos sociais, foi imposta uma diluição do objeto de estudo da história e também da geografia, privilegiando um conteúdo voltado para a formação cívica e o ajustamento dos jovens de acordo com os objetivos e interesses do Estado, moldado pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico (FONSECA, 2003, p. 90).

O ensino da história era complementado pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). O estudo das ações de homens ilustres, o destaque as datas cívicas, locais e nacionais, a ênfase nas tradições e símbolos, nas instituições, na Pátria, na Nação firmaram-se como conteúdos programáticos no ensino da disciplina. Saliente-se ainda que nos anos 1960 e 1970, a História ensinada tinha como fundamento teórico-metodológico a historiografia tradicional, eurocêntrica e linear, organizada com base nos marcos e fatos da política institucional, numa sequência cronológica e causal, “dentro do quadripartismo” (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).

O projeto educacional implantado durante o regime militar, regulado pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971¹³³, através do currículo escolar, tentava garantir a uniformização do passado e criação de uma memória oficial transmitida pelos saberes históricos na escola. No decorrer dos anos 1980, se ampliaram as lutas sociais e políticas pela redemocratização do país e reorganização do sistema educativo brasileiro. Nesse processo, a participação de movimentos sociais, militâncias políticas e associações acadêmicas teve papel predominante.

¹³³ Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

As recentes pesquisas sobre o ensino da história (ABUD, 1998, 2007; BITTENCOURT, 1990; CERRI, 2006; FONSECA, 1995, 2003; FONSECA, 2006; ZAMBONI, 2000/2001) apontam para a permanência de conteúdos ensinados, embora com a definição de novas finalidades e valores do ensino e da disciplina¹³⁴. Segundo Abud (2007), os programas do Colégio D. Pedro II, considerada a escola modelo brasileira, pelo menos até 1931, criaram uma tradição curricular, que se mantém até hoje na maior parte das instituições escolares tanto públicas como privadas, qual seja, o estabelecimento de programas e planejamento curriculares, onde a História Geral, organizada de forma cronológica, ocupa um lugar predominante, mantendo-se, inclusive

[...] nas reformas educacionais realizadas no século XX, uma concepção de história eurocêntrica que fundamenta a organização dos conteúdos a serem ministrados nas escolas básicas, sobretudo a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, a partir da 5ª série [atual 6º ano] (ABUD, 2007, p. 110-111).

Fonseca (2006) destaca que esse é um dos traços mais marcantes do ensino de História, sobretudo pós-crise do regime militar. Para a autora, as bases construídas desde findo o século XIX, alimentadas por uma concepção tradicional de História, “foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração de sua concepção, não se abala tão fortemente” (p. 68). Apesar do intenso movimento de renovação na historiografia, dada à diversidade de objetos, fontes, metodologias, enfoques, abordagens e domínios (BARROS, 2004, 2005; BURKE, 2004), os conteúdos curriculares ensinados ainda são os mesmos, obediente a periodização do quadripartite da História¹³⁵. Atenta a esse movimento, Pinsky (2009) pontua que temas como direitos humanos, relações de gênero, cultura, alimentação, corpo, ciência e tecnologia e meio ambiente fazem parte das pesquisas de historiadores,

¹³⁴ Os estudos na área do ensino de História trazem contribuições significativas, como os livros: “Diálogos e perspectivas na formação do profissional de História”, organizado por Andréa Rocha Rodrigues e Elvis Pereira Barbosa, da Editora Editus, publicado em 2008; “Ensino de História: reflexões e novas perspectivas”, organizado por Carlos Augusto Lima Ferreira, da Quarteto Editora, de 2004; e “Linguagem e práticas no ensino de História”, de José Gledison Rocha Pinheiro e Stella Rodrigues dos Santos, da Quarteto Editora, de 2006.

¹³⁵ Quanto à predominância da História da Europa na organização curricular consultar: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006; ABUD, Kátia. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 107-117; FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

embora continuem distantes da realidade do ensino de História, a isso, relacionamos o fato de que a divisão da História em “Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea “ainda estar presente como estruturadora dos currículos de muitos cursos superiores [...] no Brasil” (NAPOLITANO, 2003, p.163).

De acordo com Napolitano (2003), essa divisão tem sido problematizada e contestada por professores e pesquisadores descontentes com as cronologias rigidamente estabelecidas, com os objetos consagrados, e utilização de fontes tradicionais, mas “normalmente, a maior parte dos currículos formais ainda está formatada (nas ementas e nos programas) sob a forma quadripartite da divisão historiográfica” (NAPOLITANO, 2003, p. 164). O autor pontua que esse debate envolvendo as “novas perspectivas para a pesquisa histórica”, embora estimulado,

[...] tem complicado a vida do professor em sala de aula. Não apenas dos professores do ensino básico, mas também dos docentes de ensino superior que, frequentemente, veem-se divididos entre a necessidade de ajudar na formação ampla dos seus alunos e, ao mesmo tempo, prepará-los para o ofício altamente especializado da pesquisa histórica (NAPOLITANO, 2003, p. 164).

Percorrendo a década de 1990 e os anos 2000, vê-se que ocorreram mudanças nas escolas e no currículo de história. Muitas dessas reformas atendem aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 9.394/1996. De acordo com a LDB, os currículos da educação básica possuem uma base nacional comum e uma parte diversificada constituída pelas “características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 31), assim, determinando o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Em outras palavras, a base do currículo escolar é formada pelas disciplinas de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Geografia e História. No final da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) publicou um conjunto de documentos regulamentando a educação e o ensino básico: as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE/CEB Resolução n.º 2, de 7 de abril de 1998)

[...] são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na

organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas [...] (p.1).¹³⁶

Os PCNs, como dito no próprio documento, são “referenciais nacionais comuns ao processo educativo das disciplinas mencionadas em todas as regiões brasileiras” com a ressalva de “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país” (BRASIL, 1998, p. 5). Nele estão contidos os objetivos do ensino fundamental e os objetivos da área. Em cada área de conhecimento, organizada por ciclos, define-se objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Cada ciclo é constituído por duas séries. As séries finais do ensino fundamental compreendem o terceiro e quarto ciclos. Nestes, os conteúdos estão organizados por eixos temáticos e subtemas; alinham-se a estes os temas transversais.

Em relação à disciplina História, os PCNs definem como eixo temático para o Terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) o “estudo da história das relações sociais, da cultura e do trabalho”, com os seguintes subtemas “as relações sociais, a natureza e a terra” e “as relações de trabalho”. Para o Quarto ciclo (7ª e 8ª séries), o eixo temático definido é o estudo da “história das representações e das relações de poder”, tendo como subtemas “nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Para cada subtema, encontram-se elencados conteúdos para serem trabalhados no ensino da disciplina.

Em relação aos conteúdos fixados no PCN, ainda que organizados em eixos temáticos e subtemas, trata-se de uma proposta global. O texto preserva “toda a história”, da pré-história à História contemporânea, da História do Brasil colônia ao Brasil republicano. Todavia, isso não deve significar de modo algum a retomada dos valores predominantes na vigência da ditadura militar.

No que concerne à LDB, o conteúdo expresso vai além dos princípios, concepção, organização e fundamentos do ensino e da Educação, “[...] envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades [...]” (DEMO, 1997, p.11), o que justifica as disputas em torno dos projetos de lei na Câmara e no Senado. A tramitação da LDB inicia-se logo após promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988. Todo o processo de discussão do texto foi marcado por intensos debates, tensões e

¹³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 05 mai. 09.

conflitos. Todavia, o texto aprovado no final se origina do Projeto n.º 67/92, de autoria do Sen. Darcy Ribeiro, em substituição ao projeto de lei n. 1258-C/88 (PLC n.º 101/93)¹³⁷.

A elaboração dos PCN cumpre tarefa definida no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) em consonância com a Lei n. 9.394/96 e a Constituição Brasileira. Oficialmente lançado pelo Ministério da Educação, o PCN aponta

[...] o que da nossa cultura, da nossa memória é mais adequado transmitir às novas gerações que freqüentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. [...] como discurso, age, especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar. Afeta também os produtores de material didático, que sempre se esforçam no sentido de reproduzir, nos livros didáticos, o formato e o conteúdo dos currículos [...] (FONSECA, 2003, p.32-33).

Desse modo, é bastante adequada a análise de Fonseca (2003) acerca da LDB e dos PCNs, de que como elementos de políticas educacionais, as diretrizes e os textos curriculares são “[...] veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar [...]” (p.33). Como documentos do Estado são reguladores dos órgãos e instituições públicas e privadas, neles encontram-se normas que definem a estrutura, a organização e funcionamento do ensino e da escola. Nesse quadro, é interessante observar que na trajetória da disciplina na educação, o ensino de História serviu ao interesses do Estado. Segundo Fonseca (2006) durante o ensino jesuítico, a História não se constituía como uma disciplina escolar, apesar disso, tinha uma função instrumental¹³⁸. Com as reformas pombalinas, é explicitada a “preocupação com as funções que poderiam ser atribuídas ao estudo da História, sobretudo nos cursos superiores”, por essa razão assumiu um caráter “[...] propedêutico aos estudos humanísticos, filosóficos, jurídicos e teológicos” e como “subsídios da

¹³⁷ Brzezinski (2003), analisando a LDB/1996, o texto aprovado e sancionado no governo de Fernando Henrique Cardoso, discorre sobre o que considera avanços e retrocessos da lei. Na análise, dá destaque aos projetos de lei n.º 1258-C/88 e n.º 67/92. Segundo a autora, o PL n.º 1258-C/88 “era o texto de LDB, defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública e considerado o ‘texto possível’ no processo de ‘conciliação aberta’ de elaboração da lei” (p. 152). Lembra, ainda, que o PL n.º 67/92, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, sofreu diversas modificações, mas constitui o arcabouço da atual LDB.

¹³⁸ Fonseca pontua que existiam objetivos eram exteriores a ela, isso porque a Companhia de Jesus e o Estado português, “convergiam na concepção da colonização como uma empreitada também de cunho religioso, em sintonia com as determinações do Concílio de Trento” [...] (p. 39).

jurisprudência [...]”, (FONSECA, 2006, p. 41-42). No entanto, somente a partir da constituição da História como disciplina escolar no Brasil, com a criação do Colégio Pedro II (1837) e criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), as funções do ensino de História passam a ser definidas em conciliação com os interesses do Estado¹³⁹.

Também compõe o currículo escolar o ensino de uma língua estrangeira e a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório e facultativo, respectivamente. No parágrafo 2º do art. 26 da LDB está definido como obrigatório o ensino da arte nos diversos níveis de ensino da educação básica. Recentemente, a lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010 dá ênfase as expressões regionais no ensino da arte, ficando assim o texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional: “§ 2.º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010).

Em relação ao ensino da História do Brasil destaca “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Em 2003, a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 torna obrigatória a temática História e cultura afro-brasileira no currículo oficial, “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Esse fato é revelador não somente pela questão do controle político através da legislação do ensino – pareceres, diretrizes, parâmetros, orientações curriculares –, sobretudo pelo reconhecimento do silenciamento da temática nos currículos escolares e materiais didáticos.

¹³⁹ Segundo Fonseca (2006) podemos observar a função meramente instrumental no ensino jesuítico; propedêutica para os estudos superiores durante a reforma pombalina; função de formação moral de crianças e jovens pelos princípios cristãos e da doutrina da religião católica e conhecimento dos fatos notáveis da História do Império, pós-independência; do século XIX até a década de 30 do século XX, com a incumbência de difundir a história política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja e da monarquia” (p.47). Na Reforma Francisco Campos (1931), aparece “como instrumento central da educação política, “baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva””, e formação moral e patriótica definida pela Reforma Gustavo Capanema (1942). Sem significativas mudanças na década de 50, durante o regime militar “a reorganização do ensino de história [...] teve conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina [Doutrina de Segurança Nacional] (p.56), com clara função também moralizadora e ideológica. Ver FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão. FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 37-89.

Em 2008, a lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 institui o “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Na lei n. 10.639/2003, havia referência somente “ao estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003), daí o resgate da contribuição dos povos indígenas na formação da história do Brasil. Nesse mesmo ano, o Estado torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio, por força da lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Essas disciplinas haviam sido banidas do currículo da escola em 1971 durante o regime militar.

Outra mudança foi à determinação do ensino da música na educação básica através da lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, com a ressalva de que deve “[...] ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]” (BRASIL, 2008) do ensino. Ademais, o ensino da língua espanhola, “[...] de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio [...]” (BRASIL, 2005, p. 1), e oferta facultativa nos currículos plenos do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries. A lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005 recomenda que o ensino da língua espanhola seja feito no horário regular de aula dos alunos. Vale ressaltar, que a lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 instituiu o ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública, com duração de 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade.

O objetivo dessas mudanças de acordo os relatores é a “formação básica do cidadão”. Nos documentos oficiais – LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares, o conceito de cidadania e democracia são muito evidenciados, uma expressão do momento político vivenciado. Os documentos textos são elaborados durante o período de redemocratização do país, pós-ditadura militar.

Cumpre, então, salientar o fato de muitas dessas mudanças serem também desconhecidas dos estudantes de graduação, nos cursos de licenciatura. Nos cursos, há desconhecimento do espaço escolar e da estrutura e funcionamento do ensino, da organização do sistema educacional, das políticas educacionais. Até o momento do estágio, quando se vivenciam situações educativas concretas, são reduzidas as oportunidades de contato entre os futuros professores e a realidade de ensino que irão enfrentar.

[...] Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não

facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores [...] são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica [...] (MELLO, 2009, p. 100).

A produção acadêmica dos programas de pós-graduação, fóruns e periódicos levantados na pesquisa¹⁴⁰ demonstram preocupação com algumas dessas questões – o ensino de História, a prática de ensino, o estágio curricular (pedagógico), a formação do professor-pesquisador no curso de licenciatura, nas universidades, *locus* de formação do professor. Embora, seja um número pequeno (634 estudos de um total de 2.789 trabalhos investigados), deve ser reconhecida sua importância. No conjunto, as pesquisas dos professores revelam preocupação com o ensino e aprendizagem da história, os problemas, desafios e possibilidades do currículo escolar/currículo de História no cotidiano, as dificuldades da prática da pesquisa na sala de aula, a perpetuação no ensino de História do quadripartite francês e trilogia Brasil Colônia, Império e República, com ênfase em temas tradicionais e clássicos da história europeia e da história do Brasil.

No tocante a formação de professores essas questões são apontadas como problemáticas relacionadas a formação acadêmica, a existência de um ensino livresco na universidade, a prática da pesquisa seletiva, restrita, limitada a poucos estudantes de iniciação científica, a execução de um currículo de licenciatura centrado na formação específica – domínios da História, assentado na dicotomia ensino e pesquisa, teoria e prática, educação básica e educação superior .

Podemos caracterizar os anos 2000 como tempos de redefinição da escola, da educação, do ensino da História. Quando apresentadas brevemente as mudanças na escola e no ensino determinadas pela legislação educacional, ora mencionada, pretende-se tão somente pontuar que muitas dessas mudanças dirigidas às instituições escolares estão *in curso* ou em vias de implantação. Os textos oficiais sempre fazem referência à participação das comunidades escolares na discussão e elaboração das propostas. O que

¹⁴⁰ Referimos-nos aos dados da pesquisa localizados e apresentados no Capítulo I – O lugar da formação de professores de História na produção acadêmica: a) no âmbito da ANPED – as Reuniões Anuais da ANPED e Revista Brasileira da Educação; b) da ANPUH – Simpósio Nacional de História, Encontro Estadual de História, Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História, Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Revista Brasileira de História, Revista História Hoje; c) dos programas de pós-graduação em Educação e História das universidades estaduais (UESB, UESC, UEFS, UNEB) e a federal (UFBA) – Teses e dissertações, Revista de História, Revista da Faced e Revista da FAEEBA.

notamos é que muitos desses documentos e seus conteúdos desconhecidos do público escolar. Os professores e gestores tomam conhecimento nos treinamentos oferecidos pelas secretarias de educação municipal e estadual, pelo Ministério da Educação. Desse modo, parece que se avançou, ainda, muito pouco na discussão curricular coletiva na reorganização da escola, do ensino, na recomposição do espaço público, na instituição de uma política de formação de professores comprometida socialmente com a qualidade do ensino básico. Igualmente, na socialização e discussão dessas reformas nos ambientes acadêmicos, principalmente, nos espaços de formação.

Por outro lado, devemos considerar também o conhecimento dos professores nos ambientes escolares dos documentos oficiais, como as diretrizes e parâmetros curriculares, ou mesmo os programas e projetos pedagógicos, tais como, a “Ciência na Escola, Educação Integral, Em-Ação, Gestar na Escola, Festival Anual da Canção (Face), Tempos de Arte Literária (TAL), Artes Visuais Estudantis (AVE), Produções Visuais Estudantis (Prove), Educação Patrimonial e Artística (EPA)”¹⁴¹; e “Mais Educação, Saúde na Escola, Escola Aberta, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Olimpíadas de Matemática, Escola de Fronteira”¹⁴², vivenciados por educadores em suas escolas. Não se exclui aqui, a participação, adaptação e adequação à realidade sócio-econômico-cultural regional e local, com adesão das escolas e professores; ou ainda, a não adesão por parte das comunidades escolares a determinados programas e projetos impostos pelo Estado. Nesses espaços, alunos e professores definem prioridades e interesses em função da pluralidade e diversidades de seus mundos e culturas comuns (a lógica do campo); recriam, resistem, respondem aos desafios da educação escolarizada e institucionalizada, expressam suas dificuldades e expectativas da/na sala de aula.

A observação da situação da escola permite compreender que muitas vezes, mudanças e problemas existentes no ensino e na aprendizagem em um determinado nível e/ou modalidade são ignorados e desconhecidos nos cursos e programas das

¹⁴¹ Programas educacionais e projetos pedagógicos gestados pela secretaria da educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://institucional.prod.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 11.

¹⁴² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810>. Acesso em: 15 abr. 11.

disciplinas/componentes curriculares. Muitos, dos problemas “encontrados” no ensino (da História) acabam sendo atribuída à escola, a prática (de ensino) dos professores, ao ensino praticado nos anos anteriores. Com isso, na maioria dos casos, os professores que assumem essas novas turmas não se responsabilizam, eximem-se, descomprometem-se com a aprendizagem dos alunos. Não vemos na escola a elaboração de um projeto específico para enfrentamento de problemas dessa natureza, tais como, dificuldade de leitura e escrita, interpretação e compreensão, ensino e aprendizagem de história.

Nas salas de aula a preocupação ainda é com o repasse de conteúdos, com o ensino, com a transmissão de conhecimentos, o que não significa uma experiência bem sucedida de aprendizagem. E a existência da escola e obrigatoriedade do ensino não tem sido garantia disso. Na graduação, no período do estágio, os estudantes entram nas escolas e salas de aula, observam, anotam, saem. Durante a regência obrigatória, os estagiários adequam-se aos planos de cursos e unidades das escolas, executam o planejamento. No final, atualizam as críticas em relação ao ensino e à história.

Em relação à História ensinada, permanece a mesma em todas as séries. Não há diferenciação no conteúdo histórico ministrado. O conteúdo que se aprende entre o 6º e o 9º anos (ensino fundamental) serão repetidos nos últimos três anos da escolaridade básica (ensino médio). O “currículo” proposto no livro didático é adotado pelas escolas e professores. O vestibular e o Enem determinam os conteúdos a serem ensinados e reprisados. A História é tão somente um conjunto de fatos e acontecimentos datados, de determinadas civilizações, povos, cidades, épocas, não transcende a concepção de conteúdos.

Diante dessas questões, entende-se que o ensino (da história) e a formação mantém entre si uma relação imbricada. Logo, reconhece-se a universidade como *locus* de iniciação à docência, espaço de aprendizagem sobre a profissão, sobre o ensino. Espera-se nesse espaço acadêmico que o estudante de graduação aprenda a ensinar, que possa emergir valores, conhecimentos, habilidades, comportamentos, atitudes da profissão. Trata-se de sublinhar desde o início do curso, sobretudo para os alunos em formação inicial, que sua formação profissional é centrada no ser professor (CERRI, 2006), com a universidade se responsabilizando pelo ensino da História como objeto de ensino da/na formação.

3.2 O ENSINO DA HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE

Parece que só lembra que a gente vai ser professor no estágio. (Estudante do VII semestre, matriculado no Estágio Supervisionado III, 2010).

No curso de História, convivi também com situações controversas e paradoxais. Num desses momentos, enquanto refletia sobre a prática de ensino da História, a partir do livro “Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido” (SILVA; FONSECA, 2007), um aluno questionou o sentido da leitura de obras sobre ensino de História, afirmando que não era consenso entre os professores formadores a importância desse “conteúdo” para a formação. Ora, não faz sentido a reflexão sobre o ensino de História em um curso de licenciatura, que forma professores para atuar no ensino da disciplina, na educação básica? É certo que sim. Mas, não é incomum licenciandos em História sem identificação com a função pedagógica, com a profissão de professor de História para a educação básica. “Não quero ser professora de ensino fundamental, nem do médio, vou fazer meu mestrado pra ensinar aqui [ensino superior]” (Estudante do 5º semestre do curso de licenciatura em História, numa universidade pública).

Além disso, nas aulas, vimos observando que as atividades que tratam da teoria e da pesquisa, com frequência, recebem maior atenção, por parte dos docentes, e em consequência, também dos estudantes, do que aquelas que tratam da formação do professor, e do ensino da disciplina.

Na universidade procurei logo me envolver com a pesquisa, pois sabia a importância da mesma para um futuro mestrado ou doutorado. A pesquisa oportunizou-me a conhecer o arquivo Público do estado da Bahia e a Biblioteca Pública, onde pude fuçar algumas fontes primárias [...] Essa experiência com a pesquisa possibilitou-me a criar um hábito diário de leitura, exigida pela complexidade do trabalho (Estudante do 8º semestre do curso de licenciatura em História, numa universidade pública).

Nada disso é novo para Gatti (2003), que ao refletir sobre a formação de professores, expressa que “entre professores e alunos do ensino superior, há uma tendência grande a menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério” (p. 475). Talvez, reflexo do que Cury (2009) concebe como a existência de uma “dupla rede” no ensino superior: na graduação, a docência e na pós-graduação, a

pesquisa; reflexo das posições dos agentes sociais na estrutura do campo (BOURDIEU, 2004, 2007; BRANDÃO, 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Na avaliação de Cury (2009) “a consolidação da pós-graduação nem sempre se deu de modo integrado com o conjunto da instituição ou resultou em aperfeiçoamento satisfatório da graduação” (p.786). O fato é que a pós-graduação contempla como foco a pesquisa, de forma que há um centramento no objeto específico da pesquisa e na relação com o orientador, sem que isso signifique avanço na melhoria da qualidade da graduação, e mesmo preparação adequada para o magistério superior. De acordo com a LDB (1996) a formação para o exercício no ensino superior deve ser feito “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”¹⁴³ (BRASIL, 1996, p.20). A ideia central é que a pós-graduação se ocupe da formação dos professores formadores, docentes universitários. O que não faz sentido, é que nesse espaço, os processos de ensinar e aprender não sejam objetos de conhecimentos dos cursos.

Para Chamlian (2009), o problema relacionado à questão da atividade de ensino tem suas origens no chamado *ethos* acadêmico, que é a identificação do trabalho universitário com a pesquisa. De acordo ainda com a autora “essa é, também, a lógica da própria organização institucional da universidade e a fonte de prestígio na atividade acadêmica” (p. 42). Outra característica é a depreciação do aspecto pedagógico. Importa destacar que o desprestígio que acomete o conhecimento didático pedagógico nas universidades brota do próprio meio profissional – dos professores universitários (D’ÁVILA, 2007; SAVIANI, 2009b).

[...] São traços dessa cultura [universitária], a prevalência dos discursos teóricos, a hipervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, desvalorização das práticas profissionais e da licenciatura, individualismo exarcebado. Infelizmente, são traços que nutrem também o imaginário do estudante de licenciatura que passa “naturalmente” a rejeitar a docência ou a menosprezar a formação. (LIBÂNEO apud D’ÁVILA, 2007, p. 221).

Os agentes do campo, os investigadores são quem determinam os problemas científicos a resolver, definem a sua relevância, estabelecem quais objetos e

¹⁴³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 25 set. 10.

metodologias são mais importantes debater. Segundo Brandão (2010) para Bourdieu, os agentes apenas

[...] conseguem participar do “jogo” se dotados de um mínimo capital específico. Os “lances” e as “jogadas” vão depender do volume e da estrutura global do capital acumulado pelos agentes em suas experiências anteriores nos diferentes campos [...] (BRANDÃO, 2010, p.231-232).

Ou seja, são os pesquisadores, em virtude de sua posição e capital quem definem a área de concentração e linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação das universidades. A organização e conhecimento universitários ainda se fazem obedientes a essa lógica

[...] um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades [...] um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilhamos mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas [...] um conhecimento assentado na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento [...] (SANTOS, 2005, p. 40).

Nos cursos de formação de professores de História, esse fenômeno é observado de perto por Fonseca (1995, 1997, 2003). Trata-se de estudos que permitem perceber o projeto de desqualificação do professor de História e a descaracterização das Ciências Humanas. A instituição da licenciatura curta e longa em Estudos Sociais e a determinação do ensino das disciplinas de Estudos Sociais, além das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), ministradas no ensino de 1º, 2º e 3º graus, respectivamente (atual ensino fundamental, médio e superior), vigentes durante a ditadura militar foram componentes desse projeto.

Decerto, que é possível falar em mudanças, visto que os cursos de licenciatura em Estudos Sociais foram extintos, bem como as disciplinas EMC, OSPB e EPB com o retorno da disciplina História aos currículos escolares. Todavia, esse projeto de desqualificação do professor (de História) não está superado na medida em que persiste a formação do professor desvinculada de seu contexto social e da pesquisa e,

consequentemente, a depreciação da atividade de ensino e da profissão. Partindo das reflexões de D'Ávila (2008) e Saviani (2009b), deduz-se que essa formação espelha o modelo instrumental tecnicista, que tem como fundamento a racionalidade técnica e científica.

Esse modelo [...] sustenta a dicotomia entre formação disciplinar e exercício das competências profissionais (ênfase na instrumentação para o ensino), na separação entre ensino e pesquisa (a formação tem por base quase exclusiva no conhecimento disciplinar e o papel da pesquisa não é enfatizado) e no reducionismo pedagógico a uma visão [...] pragmatista. (D'ÁVILA, 2008, p. 35).

Silva e Fonseca (2007) entendem que a prática da pesquisa, embora esteja presente, ocorre deslocada da prática docente e da preparação para a docência, e que a mesma está voltada para a formação do pesquisador, do historiador. Importante ressaltar que a pesquisa atinge apenas um número muito reduzido de alunos (monitores/bolsistas) selecionados nos programas de iniciação científica. Dessa forma, o profissional de História que fizer a opção pela docência, conclui Fonseca (2003), terá que fazer um investimento na formação continuada para reconstruir os saberes da formação universitária e a complexidade das experiências e saberes escolares mobilizadas no cotidiano da prática escolar.

Oliveira (2003) sustenta que “na sua maioria, os cursos de graduação têm assumido uma forma de leitura/interpretação/debate de textos, [...] e isto tem transformado o programa de disciplina em algo determinado desde sempre, pronto e acabado” (p. 241-242). Nessa perspectiva, pode-se pensar o curso como um conjunto de disciplinas independentes, cujos programas representam os recortes e escolhas dos professores formadores, sem que haja uma identidade com o projeto pedagógico do curso, com a formação para a docência.

De acordo com Gatti (2003), “nos cursos de graduação não se faz, nem se pensa a formação de docente, apenas se enfoca o conteúdo disciplinar da área específica de conhecimento”. (p. 474). Na concepção da autora, os professores formadores, professores do bacharelado, não estão preocupados com a formação de professores. A preocupação está no oferecimento dos conteúdos da área de conhecimento, do campo científico. Quanto às funções docentes, há uma dedicação maior à pesquisa e ensino ministrados na pós-graduação (CHAMLIAM, 2003; BAZZO, 2010; CURY, 2009). Contribui para isso o lugar institucional ocupado pelas licenciaturas no interior das

universidades e centros de ensino superior, o de “curso menor” (GATTI, 2000; SAVIANI, 2009b). Tal colocação, por sua vez, evoca as estruturas hierárquicas vigentes no campo, os esquemas classificatórios, as disposições (os *habitus*) (BOURDIEU, 1996).

Para Gatti (2003), embora evidenciado pelas pesquisas, os problemas essenciais presentes nos cursos de formação permanecem intocáveis, que são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas. A autora enfatiza que a formação dos formadores ou a sua seleção é um problema que precisa ser enfrentado pela universidade.

Permitam-me aqui fazer uma regressão para a década de 1980. Em 1985, ocorreu na USP o “Seminário itinerante: dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores”. Preservado o contexto¹⁴⁴, chamo atenção para duas questões exaustivamente debatidas pelos professores participantes daquele seminário: primeiro, o fato de a universidade ter relegado a um segundo plano a formação de professores. Segundo, o afastamento da mesma no processo de construção de uma nova escola.

Na época daquele evento, Menezes (1987) pontuou que a universidade brasileira não cumpria sua função de formar professores. Sobre o licenciado, considerado pelo autor como um “meio bacharel”, expressava:

[...] O professor formado no ensino superior não sabe o que dizer a seus alunos além de repetir-lhes as fórmulas feitas e mal-compreendidas que ouviu na Universidade. [...] A aversão ao saber prático, que predomina nas unidades universitárias dedicadas às ciências, inviabiliza a formação universitária do professor do ensino médio e o reduz a um subproduto da formação de pesquisadores (p. 120).

Mesmo falando da e para a década de 1980, Menezes (1987) chama atenção para algumas questões, que considero fundamentais: 1) que é preciso dar uma formação ao licenciando, que tenha a ver com a função que ele vai desempenhar: a de professor; 2) nessa esteira, diz, que é preciso pensar o curso, repensar o conteúdo da disciplina, isto é, o jeito de ensinar a disciplina, é preciso mudar o curso, pensá-lo pedagogicamente; e 3) a mudança no conteúdo da formação do licenciando deve

¹⁴⁴ Referimo-nos ao ano de 1985, quando finda a ditadura militar no Brasil.

implicar mudanças na interface pesquisa-ensino, e a necessidade de um docente universitário de novo tipo.

A preocupação esboçada por Parra (1987) diz respeito à competência pedagógica do professor universitário e à docência no ensino superior. Desse ponto de vista, a preparação e a compreensão do processo e de como se estruturam as relações de trabalho não parece ser um problema exclusivo da formação de professores para a educação básica. Paradoxalmente, a falta do diálogo entre a licenciatura e a formação tem desdobramentos na preparação e atuação dos docentes da/na graduação e pós-graduação.

Sabemos que a formação de docentes para atuar na educação básica dá-se nos cursos de licenciatura em graduação plena, em nível superior, e a preparação para o exercício do magistério superior, em cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado segundo a LDB (1996). Na graduação vemos ainda predominar a transmissão e valorização dos conteúdos científicos da área específica, do saber disciplinar; na pós-graduação, a pesquisa¹⁴⁵, “a formação do pesquisador na área específica do conhecimento a que o professor se dedica” (BAZZO, 2007, p. 138). A respeito da preparação pedagógica para a docência na educação básica, identifico um espaço no curso – disciplinas/componentes curriculares das áreas da Didática, Psicologia, Metodologia, Prática Pedagógica, História da Educação, embora haja problemas na organização e gestão curricular e no trabalho docente. Todavia, na pós-graduação, a preparação para a docência universitária

[...] quando acontece, [...] vem sendo realizada em disciplinas de 45 a 60 horas, [...]. Nem sempre são obrigatórias [...] Na maioria das vezes, são cursos desarticulados e pouco orgânicos, tomados de empréstimo de alguma unidade mais próxima das discussões educacionais, mas sem a necessária compreensão das especificidades de cada área (BAZZO, 2007, p. 139).

Bazzo (2007) considera tais arranjos, soluções improvisadas, e na sua avaliação, estes cursos contribuem para que a formação para a docência não seja valorizada e bem aceita entre mestrandos e doutorandos; e duvida ainda, que tragam algum crescimento pedagógico aos que já são professores. O cumprimento ou não dos créditos desses componentes não é pré-requisito para o estágio no ensino superior, o

¹⁴⁵ De acordo com Parra (1987), esse foi o real objetivo da criação da Pós-Graduação no Brasil.

tirocínio docente. Aqueles que já são professores universitários são dispensados da atividade¹⁴⁶, uma vez que já exercem o magistério superior. Os aspirantes ao ensino superior acabam ministrando aulas em universidade na área de sua formação da graduação. Ou seja, prevalece o domínio de conhecimentos dos saberes dos conteúdos da área específica dos futuros docentes da graduação e pós-graduação.

No “*Seminário itinerante: dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores*”, Parra (1987) chega a afirmar que a diferença entre os cursos de licenciatura e o bacharelado repousava mais no nível de aprofundamento do assunto e no padrão de exigências ao aluno do que no tratamento especial dos conteúdos, isto é, a direção didática dos conhecimentos. Sustentando, inclusive, que esta direção didática deveria impor parâmetros dentro dos quais deveriam atuar os professores.

O que está posto por Parra (1987) é a necessidade de mudança do perfil do professor universitário. Libâneo (2009) compartilha essa preocupação. Para Libâneo, a mudança nas práticas de ensino universitário requer ações e mudanças na organização e gestão do curso.

A organização e gestão das escolas têm sido abordadas de um ponto de vista burocrático, administrativo, envolvendo os níveis hierárquicos de exercício de poder, os colegiados acadêmicos e as formas de tomadas de decisões. Embora esses aspectos sejam relevantes, não é nesse sentido que a firmamos que a relação entre a sala de aula e a organização da escola, mas no sentido de que tudo o que ocorre na sala de aula deve estar em consonância com o que ocorre no âmbito de decisões em torno do projeto pedagógico, dos objetivos de ensino, do currículo, das formas convencionadas e relações professor-alunos e procedimentos de ensino. Se a aula é um espaço de aprendizagens, também a organização do trabalho escolar é um espaço de aprendizagens (LIBÂNEO, 2009, p. 9).

A formação dos formadores e sua seleção também são evidenciadas por Gatti (2003) como problema a ser enfrentado pelas universidades:

Não temos nos preocupado com a formação dos formadores. Quem realmente são eles, os formadores dos formadores, que estão nas universidades e nas instituições do ensino superior; que compromisso tem com a educação? Que compromisso tem com a profissionalidade do professor? A maioria fica no gueto de sua disciplina, em que não

¹⁴⁶ Os professores universitários, alunos dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) são orientados a solicitar aproveitamento de estudos.

há equipe de trabalho integrada em função de um conjunto de ideias e ideais para formar um professor – um profissional (GATTI, 2003, p. 476-477).

Tratando do exercício do magistério no ensino superior, o MEC observa que

[...] os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. **E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização).** [grifo nosso]

Para Veiga (2010) é reducionista a preparação dos professores para o exercício superior em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, expressado no artigo 66 da LDB (1996), e destaca que, “a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior” (p.14), embora alguns cursos ofereçam a disciplina de metodologia do ensino superior como componente curricular para a formação pedagógica (VEIGA et al., 2012). Ainda, reconhece que

[...] muitos docentes titulados em programas de pós-graduação irão exercer atividades docentes para as quais, de uma forma geral, não receberam formação alguma, pois foi deixada de fora a preocupação sobre o que se ensina e como se ensina na educação superior; [...] a docência na educação superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos [...] (p.15).

Não analisamos os fluxogramas e programas de cursos dos cursos (matérias/componentes curriculares) de mestrado e doutorado, o que nos permitiria outra propriedade sobre os objetos do ensino e aprendizagem dos programas de pós-graduação¹⁴⁷. Todavia, evidenciamos na análise da produção acadêmica dos fóruns (ANPEd, ANPUH, SNH, EEH, ENPEH, PEH), dos periódicos (Revista da FAEEBA, Revista da FACED, Revista Brasileira de História, Revista Brasileira de Educação, Revista História Hoje), dos programas de pós-graduação das universidades (UEFS, UESB, UESC, UNEB, UFBA) que os estudos sobre a formação e o ensino de História como objeto de pesquisa é pouco expressiva. Como mostramos, nos cursos de pós-

¹⁴⁷Nos programas de pós-graduação analisamos a área de concentração e linhas de pesquisa dos cursos de mestrado e doutorado, nestes, o interesse sobre a formação e o ensino de História, bem como as questões relativas ao ensino e educação ainda é pouco debatida.

graduação a ênfase recai sobre a pesquisa, centrada no aprofundamento da área de conhecimento, domínio da ciência, ou seja, no conhecimento científico.

No que diz respeito à seleção para o magistério superior, Bazzo (2007) torna claro que a pesquisa é a porta de entrada para a carreira universitária, “os aspirantes a professor têm seus títulos valorizados muito mais em função de sua produção científica do que em qualquer outra evidência de que poderão vir a ser ‘bons professores’” (BAZZO, 2008, p. 3). Lembramos que a titulação e a produção acadêmica vinculada a outros indicadores definem o credenciamento das universidades, funcionamento dos cursos de graduação e programas de pós-graduação¹⁴⁸. Nesse processo são considerados também aspectos como a trajetória institucional, atividades acadêmicas desenvolvidas em função do contexto regional, programas de extensão, programas institucionais para o aprimoramento da graduação e pós-graduação, ações institucionais – que demonstrem integração da formação de graduação e pós-graduação, ações institucionalizadas de estudo e debate de temas de problemas relevantes, dentre outros¹⁴⁹.

Nos concursos públicos para admissão do professor é indiscutível o peso da pesquisa na prova de títulos. O artigo 67 da LDB que trata dos profissionais da educação determina que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (p. 20). No inciso I está previsto que o ingresso no magistério público far-se-á “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” como afirmado nos editais pesquisados¹⁵⁰.

No barema dos concursos, a experiência na docência tem peso menor¹⁵¹. Primeiro, os “Títulos acadêmicos”; seguido, da “Produção científica, técnica, cultural ou

¹⁴⁸ Cf. Resolução CES N.º 2, de 7 de abril DE 1998, que estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

¹⁴⁹ Cf. Resolução N.º 3, de 14 de outubro de 2010, que regulamenta o Art. 52 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino.

¹⁵⁰ Fizemos um levantamento dos editais de concurso da UNEB, no período de 2004 a 2011. Foram realizados cinco concursos públicos, a saber. Edital n.º 001/2004 (Não localizado); Edital n.º 035/2008; Edital n.º 076/2009; Edital n.º 037/2011; Edital n.º 002/2011. Localizamos o barema da Prova de Títulos, anexo à Resolução n.º 809/2011 do CONSU. Cf. Art. 25 da Resolução N.º 809/2011 (Republicado no D.O.E. de 13/01/2011) do Conselho Universitário (CONSU), da Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.concursodocente.uneb.br/DOCS/2012/EDITAL_009-2012/barema.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

¹⁵¹ Idem.

artística”; terceiro, as “Atividades profissionais docentes”, que inclui “Docência” e “Orientação ao estudante”; por fim, “Outras atividades profissionais”, agregando experiência técnico-profissional (exceto magistério). No item “Atividades profissionais docentes, no quesito ”Docência no ensino superior”, a menor a pontuação recai para a experiência de magistério na graduação. Dar aulas na pós-graduação *Stricto Sensu* na área do concurso ou correlata indica maior qualificação, portanto maior pontuação. Abaixo desta, aula em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, e no final a experiência de docência na educação básica.¹⁵² Na LDB (1996) fica estabelecido no artigo 67, parágrafo único, que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério”, obviamente dar aula, ou por exemplo, realizar orientação ao estudante conforme o barema. Neste, mesmo assim, o trabalho com a prática de ensino, tem um peso menor na avaliação do candidato ao cargo de magistério para exercer a docência¹⁵³.

Outra característica, presente nos concursos públicos é a exigência da formação acadêmica na área específica, tanto na graduação como na pós-graduação. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2011) para exercer o ensino, o profissional precisa estar habilitado, e “a exigência quanto ao grau de educação acadêmica para a formação de um professor varia de acordo com a área pretendida”¹⁵⁴. Observe:

Licenciaturas: os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Normal Superior: curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Magistério: não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil.

¹⁵² Por ordem, temos: Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Especialização ou Aperfeiçoamento, e por último, Graduação. (Resolução nº 809/2011 do CONSU, p. 14).

¹⁵³ Da maior pontuação a menor: Tese de doutoramento; Dissertação de Mestrado; Monografia de conclusão de curso de especialização ou aperfeiçoamento; Trabalho de conclusão de curso de graduação – TCC; Tirocínio Docente em Pós-Graduação *Stricto Sensu*; Iniciação Científica; Monitorias de Ensino; Monitorias de Extensão; **Supervisão de estágio curricular não obrigatório**. Idem.

¹⁵⁴ Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

Pedagogia: o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.

Bacharelado: os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização)¹⁵⁵. [grifo nosso]

Na habilitação “**Licenciaturas**” não há qualquer indicação da licenciatura para o exercício do magistério na educação superior. No entanto, paradoxalmente, quando trata do “**Bacharelado**” frisa que “os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar”, formam o bacharel, e que para “atuar como docente no ensino superior, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica”, no mínimo, o curso de especialização. O MEC ainda define requisitos:

Podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica, os graduados em licenciaturas e Pedagogia. Na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal. [...] Para ingressar como professor de qualquer instituto federal, basta apenas a graduação. [...] Os **docentes das universidades federais** precisam **ter ao menos grau de mestre**, para concorrerem aos cargos dos concursos, pois **atuam especificamente no Ensino Superior**¹⁵⁶. [grifo nosso]

Como se pode notar, trata da reafirmação da exigência da pós-graduação (grau de mestre) para atuação no ensino superior, sem nenhuma menção ao curso de licenciatura, e ao curso de complementação pedagógica. Ressalte-se, ainda, o valor da titulação do aspirante ao cargo de professor do magistério superior e o *status* do bacharelismo na educação e ensino brasileiro.

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶

Disponível

em:

<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

Para o exercício do magistério, da profissão de professor em todos os níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, e Educação Especial há exigência da licenciatura (Art. 62, Título VI – Dos Profissionais da Educação, da LDB – Lei n. 9.394/96). Ao bacharel é concedida a prerrogativa do ensino. A valorização do título (diploma acadêmico), a tradição do bacharelismo no ensino é assinalado por Berger (1980) e Ribeiro (1995)¹⁵⁷.

O sistema educacional herdado conseguiu manter-se apesar das transformações sociais em processo e apesar de algumas vezes em contrário. Impôs-se a tendência que procurava **atribuir ao sistema educacional brasileiro a função de produzir “doutores” e “bacharéis”**. [...] **Apesar de os jesuítas já terem formado bacharéis, no período colonial, a idade de ouro propriamente dita inicia na segunda metade do século XIX**. “Entretanto, o prestígio do título de “bacharel” e de “doutor” veio crescendo nos meios urbanos e mesmo nos rústicos desde os começos do Império” (Freyre, Sobrados, 582). Enquanto que na época colonial nobres, latifundiários e padres tinham sido líderes da sociedade colonial, a partir dessa data os “bacharéis” e “doutores” começavam a impor-se. **O “bacharel” passa a ocupar o primeiro lugar na escala de prestígio profissional**” (Azevedo, Cultura, 296), em primeiro lugar porque assume todos os cargos superiores do aparelho burocrático do Estado e da política e, em segundo lugar, porque era tido como o cidadão de **mais alta formação intelectual** (BERGER, 1980, p. 228). (Grifos nossos)

O poder de influência e a projeção social adquirida pelos bacharéis e doutores deram “acesso a todas as posições políticas e acadêmicas, e aos mais altos postos na administração” (Azevedo, Cultura, 296 apud BERGER, 1980, p. 228-229)¹⁵⁸,

¹⁵⁷ Azevedo (2010), Berger (1980), Freyre (2006) e Hollanda (1993) discutem a formação dos bacharéis, no período colonial pelos jesuítas, e a diplomação (como licenciados e doutores) pela universidade de Coimbra; a formação de bacharéis, indivíduos de outras camadas; a urbanização, a intelectualização e as profissões liberais; a ascensão e a valorização social do bacharel e as tradições e cultura europeia, dentre outros. Para tal, propomos uma leitura mais aprofundada sobre o fenômeno do bacharelismo. Ver AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010; BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: DIFEL, 1980; FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global, 2006; HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 25 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993; RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

¹⁵⁸ O grau de bacharel e doutor está prescrito no artigo 9, da Lei de 11 de agosto de 1827 sancionada pelo Imperador D. Pedro I no ato da criação dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, em São Paulo e Olinda. O grau de bacharel era concedido aos estudantes que houvessem frequentado os cinco anos dos cursos, e com aprovação; o grau de doutor, conferido

(...) pois ser doutor era, senão um meio de enriquecer, certamente uma forma de ascender socialmente. Ao doutor abriam-se todas as portas, e, principalmente, os melhores cargos no funcionalismo” (BASBAUM, 1962: 288 apud RIBEIRO, 1995, p. 89) (sic).

Para Berger (1980) o produto educacional que interessava à sociedade brasileira era uma cultura que possibilitasse o acesso da elite intelectual aos cargos aristocráticos, e “do sistema educacional se esperava a produção de “bacharéis” e “doutores”” (p.230). A partir da lei de 11 de agosto de 1827, que “*Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes*, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda” (sic)¹⁵⁹, os acadêmicos – bacharéis e doutores são transplantados para os cursos de formação, como “*Lentes*”, isto é, professores¹⁶⁰. Daí resulta parte de seu prestígio e a expressão social no sistema educacional. Bourdieu (2004) mostrou “que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico” (p. 35), o poder temporal (ou político), institucional e institucionalizado, e o poder específico,

“prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles [...] (BOURDIEU, 2004, p.35).

Traços dessa cultura estão presentes na universidade. Os “cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel” são considerados de maior prestígio, por isso mais concorrido, principalmente, porque estes são relacionados à pesquisa acadêmica. Nos concursos públicos, na pós-graduação e na graduação, os professores portadores do título de Doutor são os mais prestigiados. Além disso, contam muito nesse contexto,

“[...] áquelles que se habilitarem som [com] os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes [professores]”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm>. Acesso em: 10 abr. 11.

¹⁵⁹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm>. Acesso em: 10 abr. 11.

¹⁶⁰ As faculdades de direito foram, pois, o viveiro de uma elite de cultura e urbanidade, em que recrutaram numerosos elementos a administração e a política, o jornalismo, as letras e o magistério (e até mesmo o teatro), infiltrados de bacharéis, desertores dos quadros profissionais de que guardaram com a ilustração, apenas o título e o anel de rubi no dedo, como sinais de classe e prestígio (AZEVEDO, 2010, p. 317).

projetos de investigação da área específica em detrimento dos projetos cujos temas tratem da educação e ensino. Nesse campo, percebe-se a desvalorização social da licenciatura. Vemos

[...] uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis [...] fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade [...] (BOURDIEU, 1980 apud NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 67).

Assim, uma mudança nesse sentido diz respeito à atitude interna e externa da universidade (MENEZES, 1987). Internamente, implicaria a valorização das atividades didático-pedagógicas dos docentes universitários, até agora desprestigiadas em comparação com as atividades científicas e/ou administrativas; e, externamente, uma disposição da universidade (enquanto instituição) de corresponsabilizar-se pela formulação de políticas educacionais, produção de livros texto, enfim, apoiar a escola pública.

Na mesma década, entre 1983 e 1990, essas questões foram debatidas pelos profissionais da educação no âmbito do Movimento Nacional Pró-Formação do Educador¹⁶¹. Desse movimento, resultaram diretrizes gerais, que deveriam nortear a reformulação dos cursos de licenciatura. O entendimento, na época, era de que a constituição de uma base comum nacional deveria compor os currículos. No centro dos debates estavam as polêmicas desarticulações manifestadas no ensino, nas instituições educacionais, no trabalho docente. A esse respeito, assinala Marques (1992):

Manifesta-se o discurso da base comum nacional como denúncia e como tentativa de superação da fragmentação e da desarticulação, onde quer que se manifestem: - no divórcio entre teoria e prática, na distinção entre educador e professor [...]; - nas muralhas que se estabelecem entre as disciplinas do ensino, confinada cada qual nos limites auto-impostos; - na separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas [...]; - nos estágios curriculares e nas práticas do ensino divorciadas do todo e postas à margem dos cursos; - na refrega entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, entre departamentos e coordenações de curso; - na diferenciação de valores,

¹⁶¹ Hoje, representado na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Cf. MARQUES, 2000).

pesos, medidas e recursos atribuídos à pesquisa, à administração, ao ensino e à extensão, como a funções distintas e separáveis de uma universidade a eles preexistente e sobranceira; - na desvinculação existente entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla; - no distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino e as redes de escolas de 1º e 2º graus; na desarticulação entre o ensino superior e os demais graus; - na separação entre as dimensões cognitivas, as dimensões éticas e as dimensões políticas da formação do educador; - na pós-graduação desviada de sua função básica de formação para docência universitária, para confinar-se no cultivo de áreas específicas do saber científico e da pesquisa a ele referente (MARQUES, 1992, p. 43-44).

Trago essas reflexões não para invalidar as mobilizações dos professores pela defesa da escola pública e melhor qualidade na formação, no ensino. Mas, principalmente, por ver essas preocupações se reproduzirem nas novas diretrizes curriculares para a formação do professor anunciadas nos anos 2000. Com efeito, a diretriz irá determinar mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Todavia, essas recorrências fazem pensar nas diretrizes e seus desdobramentos mais como proposições. Explico-me. Apesar das mudanças nas políticas educacionais opera-se uma distância entre as diretrizes, os currículos e a organização do trabalho docente.

Para Bourdieu,

o *habitus* se forma a partir da inserção do agente com as disposições necessárias para se manter nos jogos que se travam nos campos sociais, as mudanças das posições no campo e as transformações do volume e da estrutura de capitais implicam em modificações no próprio *habitus* (apud BRANDÃO, 2010, p.232).

Quer dizer, apenas a publicação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a reformulação dos cursos de licenciaturas (em História), dos projetos pedagógicos, não é garantia de mudança nos processos formativos na educação superior, nem mesmo da valorização da prática de ensino, da formação docente na graduação em licenciatura. As práticas sociais como assinala Boudieu,

não são ações mecânicas produzidas pelas estruturas sociais, mas resultado das transformações dos *habitus* decorrentes das relações estabelecidas pelos agentes em sua mobilização no interior dos campos específicos, e pelas redes de relação que constroem ao circular pelos campos no espaço social (apud BRANDÃO, 2010, p.232).

A própria natureza do trabalho docente é um fator que contribui para esse distanciamento. Consideremos o trabalho docente como um trabalho interativo e reflexivo, portador de aspectos formais e informais. O trabalho docente é ao mesmo tempo, um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. Trata-se de um trabalho composto, heterogêneo, na medida em que comporta uma combinação variável de elementos contraditórios e diversificados (TARDIF; LESSARD, 2008b). Nas palavras de Bourdieu,

as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando ao possuem consciência clara disso, exercem o poder e a dominação [...] e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 30).

Desse modo, transgridem os objetivos institucionais definidos pelas universidades, as determinações instituídas no conjunto legal-normativo – lei, resoluções e pareceres, definidores da formação de professores, as orientações curriculares para os cursos de graduação e pós-graduação, enfim, o próprio projeto pedagógico da licenciatura.

A docência enquanto trabalho codificado se realiza dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme. O que se observa é que as atividades cotidianas são repetitivas e previsíveis. Apoiam-se sobre rotinas e tradições, o que faz do trabalho docente um trabalho temporizado, calculado, controlado, planejado e mensurado. Ademais, é submetido a mandatos prescritos pelas autoridades escolares e governamentais, a normas e regras burocráticas – ano/semestre letivo, calendário escolar/acadêmico, matrículas, programas, objetivos comuns/gerais, avaliações, resultados. Dessa forma, é uma atividade instrumental formalizada e padronizada, que segue procedimentos formulados metodicamente.

Enquanto trabalho flexível, a docência comporta diversos elementos informais, incertos, indeterminados e imprevisíveis, e são justamente esses aspectos variáveis que possibilitam aos professores manobram seu trabalho, tanto para interpretar como para realizarem suas tarefas, principalmente quanto às atividades de ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula. Esta margem de manobra tem um efeito perverso, causado pela falta de codificação ou de formalismo. Ou seja, no ensinar podemos sempre esperar, de certa maneira, algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento (TARDIF; LESSARD, 2008b). De fato, na docência no ensino superior, ainda que determinados e prescritos conteúdos

curriculares, parece predominar nos programas de curso os objetos de pesquisa dos professores formadores, e contribui para isso,

a posição no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Ao focalizar nos cursos (disciplinas/componentes curriculares), seminários, oficinas, grupos de estudo e grupos de pesquisa, seus projetos de investigação, os objetos de pesquisa da área de conhecimento reafirmam e asseguram a estrutura e volume de capital do campo da História. Essa organização do trabalho docente parece refletir na formação do professor de História. Outro problema, a dificuldade na realização dos estágios nas escolas públicas, dificuldades que se prolongam do primeiro ao último estágio. Em suas justificativas para a recusa dos estagiários, os professores regentes apontam as frequentes ausências às aulas, a falta de domínio de conteúdo, de compromisso, de estudo e de planejamento. Nesse quadro, os professores dirigem críticas à universidade, de que sua presença na escola ocorre apenas para a realização dos estágios, findo o estágio, findo o contato com a escola, não há retorno das atividades sob responsabilidade dos alunos-estagiários.

No estágio de observação das aulas de História veem-se “as cópias”, as transcrições literais do texto do livro didático para o quadro, e em sequência para o caderno; a predominância de uma história narrativa, linear, episódica, biográfica, etapista, positivista, tradicional, factual, cronológica. Nas salas de aulas observadas, prevalecem os “velhos” questionários convertidos em metodologia do ensino, atividade de aprendizagem, e posterior atividade avaliativa. Isso significa um ensino de História reduzido à narração e à memorização. Deste modo, a história ensinada e o ensino praticado se distanciam do processo de construção do conhecimento/saber histórico escolar, e ainda reforça as contradições que cruzam a função formativa da universidade, enquanto instituições educacionais, e a função educativa da história nas escolas¹⁶².

¹⁶² Ver ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/.../10400>. Acesso em: 15 abr. 10.; Schmidt, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino*, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/.../10400>. Acesso em: 15 abr. 10.; MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em:

Situação análoga se presenciará no processo de acompanhamento das atividades de salas de aula, em que atuam nossos estagiários já como regentes de classe¹⁶³. No processo de orientação dos estagiários nota-se que há desconhecimento de conteúdos, a matéria de ensino. Nas aulas de Prática de Ensino convive-se com a dificuldade dos alunos de selecionarem conteúdos na organização de um curso ou mesmo ministrarem certos conteúdos nunca antes estudados. Nossos alunos demonstram não saber o que ensinar, e no primeiro exercício da profissão, no estágio, copiam o esquema disposto no livro didático, com a também justificativa de que a escola e o seu professor regente recomendaram a seleção.

Como mencionado, o problema, como descreve D'Ávila (2007), é que os cursos com frequência concentram-se exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos, que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. Com efeito, uma visão simplificadora da prática. Mais que o descompasso entre formação específica e formação pedagógica, o que se vê é a dissociação entre conteúdo e forma (SAVIANI, 2009b). Prevalece a concepção de prática como campo de aplicação dos conhecimentos teóricos, e a compreensão de teoria e prática como unidades isoladas e independentes, aos moldes da formação tecnicista e pragmática.

O que muitas vezes se constata são tentativas de reprodução de práticas acadêmicas vivenciadas na graduação, como “os seminários”, por exemplo. Ademais, a aplicação de exercícios de questionários, tantas vezes objeto de crítica nas aulas de estágio supervisionado. O que nos reporta ao modelo artesanal de docência e de formação docente, onde “aprende-se a ser professor na prática [...] fazendo-se por observação e imitação” (D'ÁVILA, 2008, p. 35). Nesse caso, válido tanto para o ensino básico como para o ensino superior. Trata-se de um fazer baseado na intuição; a docência é vista como um ofício, uma ocupação, e não uma profissão.

A profissão é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado, competente. Nesse sentido, um grupo profissional é

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075/10607>>. Acesso em: 15 abr. 10.

¹⁶³ Trata de observações realizadas nas turmas de estágio supervisionado sob a responsabilidade dos professores da área durante quatro semestres letivos (2006.2 a 2008.2) entre os anos de 2007 e 2009. Nesse período, a UNEB aprovou um Calendário Acadêmico Especial para 2006.1, 2006.2, 2007.1 e 2007.2 (Cf. Resolução Nº 403/2006), em virtude do descompasso do calendário acadêmico da UNEB em relação ao ano civil, consequência das paralisações (greves) ocorridas nas atividades acadêmicas nos anos de 2000 a 2007.

formado por pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e uma ética comuns. [...] O conhecimento especializado, a formação em nível superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética são características que servem para definir uma profissão. (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 26 apud D'ÁVILA, 2008, p. 35).

A dificuldade para execução dos estágios, segundo Oliveira (2003), decorre da deficiência da interligação entre as instituições formadoras e as escolas, entre o que é estudado nos cursos de formação de professores e o cotidiano das salas de aula; da dissociação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas “de conteúdo”. Como resultado, temos aluno que não sabem fazer programas, selecionar conteúdos, definir atividades; e como não sabem, irão buscar nas secretarias de educação, na escola, no livro didático.

É necessário, pois, que se revele também a dificuldade para e na orientação dos estágios por diferentes motivos, seja pela carência de condições materiais e efetivas de trabalho para o acompanhamento do estágio, seja pela concepção da atividade. Um dos problemas anunciados diz respeito às constantes ausências dos alunos às aulas das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Frequentemente as “aulas seminários” e “aulas questionários” ocorrem nesse contexto. Portanto, prevalece a compreensão de que o domínio dos conteúdos seja suficiente para ensinar, para “dar aulas”. D'Ávila (2008) pontua que

[...] os cursos de formação de professores estão segmentados em dois pólos: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro traduz uma visão aplicacionista das teorias, pois enfatiza os conhecimentos acadêmicos, desprezando as práticas como fonte de conteúdos da formação. O segundo, pólo – visão ativista da prática – supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando-se a dimensão dos conhecimentos disciplinares como instrumentos de análise contextual das práticas. Dessa maneira, os cursos privilegiam teorias prescritivas, relegando para os estágios o momento de mobilizar esses conhecimentos (p.36).

As reflexões de D'Ávila (2008) levam à compreensão da prática como uma dimensão do conhecimento, que não se enclausura no estágio, nem se encerra nas disciplinas denominadas “pedagógicas”. Por essa razão, Oliveira (2003) questiona na organização curricular dos cursos a classificação, o enquadramento das disciplinas em “pedagógicas” e “de conteúdo”. As mesmas razões pelas quais Parra (1987), Gatti

(2003) e Menezes (1987) definem como problemático o conhecimento tratado nas disciplinas “de conteúdo”.

Gatti (2003) questiona a capacidade da universidade de criar um *lócus* específico para a formação de professores, com um eixo centrado na profissionalização e profissionalidade. Salienta, ainda, que há uma imobilidade das instituições de ensino superior, instituições universitárias formadoras, no sentido de apresentar proposições mais avançadas e consistentes para formar professores, e que é preciso preparar o professor para trabalhar na escola. E aponta que o problema do estágio “apesar de sobejamente conhecido, continua sem solução nas instituições que se ocupam com o ensino” (GATTI, 2000, p. 43).

Os estágios desde sua instituição revelaram-se problemáticos. Segundo Gatti (2000), sua programação e controle são precários. A observação de aula é a atividade mais sistemática, mas não há um acompanhamento de perto das atividades de estágio. O controle se dá mais por meio da entrega de relatórios apresentados no final do curso. Ressalta que a supervisão do mesmo é ineficaz e que o supervisor desconhece, na verdade, o real trabalho que o aluno fez. Predomina a concepção de que o espaço da formação do professor no curso cabe aos professores que acompanham a atividade de estágio.

O sentido atribuído às práticas de ensino, nesse caso, é de formação didático-pedagógica, que na compreensão dos professores das disciplinas de “conteúdo” é tarefa dos professores de Prática de Ensino. A estas (e ao professor da disciplina) são atribuídos o papel isolado de formar professores, na quais recai a qualidade da formação do professor. Não se trata, portanto, de uma formação que integra professor-pesquisador. Muito embora, a universidade estabeleça a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como princípios regimentais, “ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes” (MOITA; ANDRADE, 2009).

Parra (1987) chama atenção para um olhar sobre a prática de ensino presente nos cursos de formação de professores:

[...] Poder-se-ia argumentar que a disciplina “Prática de Ensino” tem se encarregado de estabelecer a ponte entre os conteúdos e a didática. É neste intervalo, entretanto, o problema aflora com mais nitidez. Em que pese todo o seu esforço, o professor de Prática de Ensino não tem condições de, em curto espaço de tempo, fornecer o tratamento didático dos conteúdos, simplesmente porque os alunos, em geral, não têm este conteúdo. Explico melhor: na maioria dos casos, o conteúdo

ministrado nos institutos de origem dos alunos de licenciatura não está orientado, basicamente, para o seu ensino a nível de 1º e 2º graus¹⁶⁴. O compromisso primeiro dos institutos, quer me parecer, é muito maior para com a ciência ou para com a área de conhecimento particular, do que para com o ensino desse conhecimento [...] (p. 134).

Trata do domínio de conteúdos específicos da área a ser ensinada e da didática (MELLO, 2009). Numa aproximação com Forquin, Aguiar (2006) interroga: “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e delas oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”. (FORQUIN, 2002, p. 241 apud AGUIAR, 2006, p. 97). Em outras palavras, trata-se dos conhecimentos da escolaridade básica, efetivamente, os conteúdos a serem ensinados na educação básica¹⁶⁵, negligenciados pelos professores formadores. Nessa direção, Oliveira (2003) questiona a responsabilidade dos professores das disciplinas de conteúdo:

Também os profissionais de História, responsáveis pelas, assim, erroneamente, chamadas disciplinas de conteúdo, não se preocuparam [preocupam], na sua imensa maioria, em debater, ver a importância e produzir algumas reflexões sobre como o conhecimento histórico definiria, a partir da sua produção, o que e como deve ser ensinado e aprendido esse conhecimento (p. 242-243).

Para Silva e Fonseca (2007) os modelos de formação de professores relacionados ao paradigma da racionalidade técnica são os mais difundidos:

As conseqüências desse modelo de racionalidade para o campo das ciências sociais são bastante conhecidas: a cristalização da divisão do conhecimento em campos especializados; a fixação dos territórios disciplinares nos diferentes níveis de ensino; a justificação da hierarquização entre os que pensam e os que executam, os produtores e os consumidores de saberes, os pesquisadores e os professores, a teoria e a prática (p. 29).

É recorrente a concepção de que a prática profissional limita-se a uma solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, procedente da pesquisa científica (CONTRERAS, 2002, p. 90 apud SILVA; FONSECA, 2007, p. 32). Na licenciatura em História, há predominância dos

¹⁶⁴ Ensino fundamental e médio atuais.

¹⁶⁵ Cf. Orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP n. 009/2001.

conhecimentos históricos e teórico-metodológicos, desvinculados dos saberes pedagógicos (MOURA, 2005 apud SILVA; FONSECA, 2007, p. 33). Logo, na licenciatura em História, os licenciados saem conhecedores do processo de construção do conhecimento científico/histórico, da teoria da História, da historiografia, dos campos da História. Mesmo em um curso de graduação para a formação de professores para Educação Básica, o contato com o ensino (da História) só ocorre no período do estágio supervisionado obrigatório. Antes desse momento, não se pensa no ensino da disciplina, no cotidiano da sala de aula, não se pisa o chão da escola. Daí, o relato do estudante do VII semestre, matriculado no Estágio Supervisionado III, de que no curso de licenciatura *“parece que só lembra que a gente [os estudantes] vai ser professor no estágio”*. Por mais inquietante e provocadora que seja a afirmação, pode-se dizer que nossos alunos da graduação, ao saírem da universidade, sabem muito pouco sobre a escola, a educação escolar, a História ensinada, a realidade do ensino da História, a trajetória da disciplina na Educação brasileira, a profissão de professor.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, discutimos a escola e universidade como espaços de formação de professores, espaço de diálogo sobre ensino e História. Apesar das mudanças ocorridas na área do ensino e no campo da História, reveladas pelas pesquisas acadêmicas, observa-se que o diálogo desejado, e necessário - entre licenciatura e formação, ensino e pesquisa, ensino básico e superior, professores formadores, todos os envolvidos no processo de formação do docente, graduação e pós-graduação - esbarra numa cultura escolar e acadêmica reprodutora e rotineira: a formação constituída de cursos de disciplinas isoladas, estágio sem acompanhamento sistemático por parte dos professores regentes e orientadores, ausência de políticas, programas e práticas de formação, que projetem a escola pública e a educação básica como lugar de produção de conhecimentos.

Parece que o problema não tem a ver com a ausência de orientações e de uma legislação educacional, programas e projetos, diretrizes e parâmetros para o ensino e formação, mas problemas na elaboração e implantação, e mesmo a ausência de reflexões sobre as mesmas por parte de professores e gestores no ambiente escolar, e na universidade, diríamos mais, estagnação desse modelo de escola e educação escolarizada, além disso, superação do modelo acadêmico implantado nas escolas de

formação, centrado na formação teórico-metodológica, no saber disciplinar, nos conteúdos da disciplina.

Contribui para isso o peso prescritivo dos manuais na delimitação das práticas escolares cotidianas, a regulação do ensino e da formação constituídos e determinados por sistemas de avaliação; condições de trabalho insatisfatórias no exercício do trabalho docente e processo de formação; a negligência, a diferenciação e distinção quanto à carreira profissional dos professores dos diferentes níveis de ensino – básico e superior; ausência de programas de acompanhamento e políticas de valorização da formação inicial e continuada dos professores na educação básica. Observa-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é levada em conta um por muitos docentes na universidade, e mesmo quando afirmados nos projetos de ensino, pesquisa e extensão institucionalizados pela universidade, trata-se de vínculos formais, frágeis, portanto, opera-se descompasso entre as políticas de formação, contratação e avaliação da universidade.

No primeiro momento realizamos uma discussão sobre o ensino de História na escola. Partimos de observações *in loco* no ambiente escolar das práticas de ensino de professores da educação básica no período do estágio. A importância dessas observações reside no fato de que procuramos evidenciar as características do ensino de História. Consta-se que o ensino praticado ainda guarda muito da concepção tradicional de História, uma história centrada no “quadripartite francês”, divisão historiográfica que divide a História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; com a predominância de certos conteúdos, temas clássicos e tradicionais da história da europeia e da história do Brasil. Por causa da contínua renovação historiográfica e pedagógica, a perpetuação de aulas baseadas em questionários e exercícios de memorização causa estranhamento entre alunos e professores do ensino básico e ensino superior.

Com relação à matéria de História, o que e como ensinar, os objetivos de História para o ensino fundamental e ensino médio, os programas curriculares, as concepções historiográficas, a produção didática, as propostas metodológicas, as fontes de estudos, enfim, o ensino de História carrega marcas de um ensino livresco, sustentado no livro didático predominantemente. Nas aulas observadas o livro didático constitui o texto base, os exercícios propostos e realizados partem dele, é a fonte de estudo citada e indicada na discussão e apresentação dos conteúdos.

Em resumo, outras questões são evidenciadas como a dificuldade de aprender história, a dificuldade de aprendizagem, a dificuldade de avaliar, a dificuldade de ensinar história, a produção do conhecimento/saber histórico na sala de aula, o abandono da escola pública. Ou seja, as maneiras de desenvolver o trabalho docente, e o silenciamento quanto aos saberes docentes exigidos para o exercício profissional. Essa ordem de questões interroga-nos, sobre a responsabilização da universidade e preparação para o ensino, para o magistério na formação inicial.

No segundo momento discutimos o ensino de História na universidade, lugar da formação de professores. Aqui, pretendemos enfatizar a relação da universidade com as questões da profissão professor, do ensino, da graduação, da formação de professores para atuar na educação básica, tratando do ensino básico público, do ensino de história, objeto da licenciatura. Do mesmo modo, a relação da universidade com a escola pública. Nesta, consideramos também a relação dos alunos, futuros professores, com a graduação em licenciatura, bem como a relação dos professores da educação superior com os professores da educação básica. Dada a hierarquização entre as atividades de ensino e atividades de pesquisa, como resultado, tanto na graduação como na pós-graduação, notamos a depreciação das questões pedagógicas, a desqualificação das atividades de ensino, das atividades docentes.

Essa situação é evidenciada na pesquisa realizada junto aos fóruns, seminários, reuniões e encontros, nos programas de mestrado e doutorado, e periódicos publicados pelas associações científicas (ANPEd e ANPUH), e Programas de Pós-graduação em Educação e História das universidades investigadas (UEFS, UESB, UESC, UFBA e UNEB). Apesar dos esforços dos professores/pesquisadores, a produção acadêmica sobre o ensino e a formação de professores ocupa um lugar secundário, reafirmando a predominância dos estudos e pesquisa no campo da História, da área específica de formação.

Essas constatações nos permite ter uma melhor compreensão da lógica da organização institucional da universidade; do *apartheid*¹⁶⁶ na educação superior, de um lado graduação, do outro, a pós-graduação, ensino e pesquisa isoladas em si mesmas; da formação do professor universitário em programas de pós-graduação; da inexistência de cursos de formação docente para a educação superior, ou seja, cursos de graduação

¹⁶⁶ Segundo a cultura africana a palavra *apartheid* significa vidas separadas. Disponível em: <http://portalraizes.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3:africa-apartheid&catid=2:acontece&Itemid=3>. Acesso em: 5 nov. 11.

específicos para esse nível da educação (superior), destinados aos professores formadores¹⁶⁷; do recrutamento de um corpo docente com formação específica na área na graduação e pós-graduação; da desqualificação das experiências na docência nos concursos públicos para o cargo de magistério, no espaço escolar, nas políticas de formação; do silenciamento quanto aos saberes docentes exigidos/necessários para o exercício profissional no ensino superior; da ausência e desinteresse a respeito das questões e problemáticas do ensino em programas de mestrado e doutorado em História, enfim, da desvalorização do magistério, área de atuação profissional dos egressos desses cursos.

Entendemos que esses problemas e dificuldades reafirmam a importância e valorização da pesquisa no ensino superior, mas não justifica a desqualificação e depreciação do ensino, principalmente em razão da responsabilidade social da universidade com a formação de professores e educação básica pública. Observamos no ambiente escolar, nas comunidades escolares e educativas, a desvalorização do professor, do trabalho docente, a desqualificação do ensino (não apenas do ensino da História), a perda do sentido e significado da educação, do aprender, do aprendizado histórico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “diretrizes de caráter orientador” expressão de Fonseca (2006), define que o ensino de História deve contribuir “para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 22). Desde sua publicação na década de 1990 não é incomum a recorrência ao PCNs na elaboração de livros didáticos, projetos políticos pedagógicos da escola, projetos acadêmicos curriculares de cursos de licenciatura (em História), programas e planejamentos de cursos de professores na educação básica. Na sala de aula de História, as sala de aula que estivemos presente, a história ensinada apegada essencialmente a tradição europeia e técnica mnemônica não desperta interesse, não faz sentido para os alunos. Talvez, seja muito oportuno, neste momento levar/levantar a pergunta daquela criança: “Pai, diga-me lá **para que serve a história**”¹⁶⁸ na escola e na universidade. Reunir professores e alunos da educação básica e ensino superior, fazer a pergunta, ouvir as respostas, praticar o diálogo, auscultar

¹⁶⁷ Cf. DIAS, 2010, 2012.

¹⁶⁸ BLOCH, Marc. Introdução à História. Publicações Europa-América: 1997, p. 7. [grifo nosso].

todos. Coloca-se a necessidade de pensar o ensino de História para além dos interesses impressos nos objetos de pesquisa dos professores e programas de pesquisa, no ensino universitário; na produção didática distribuída na escola; nas editoras parceiras do poder público, na elaboração de programas curriculares escolares; nos projetos de formação de professores de História, considerar o cotidiano de sala de aula na educação básica, as experiências e vivências dos alunos que chegam à escola, o chão da escola, a escola em sua dinamicidade e diversidade na elaboração de projetos escolares e acadêmicos de formação.

4 A LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM ALAGOINHAS

4.1 A LICENCIATURA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UNEB

[...] todas as disciplinas são optativas, nenhuma disciplina é obrigatória; o que é obrigatória é a carga horária, a oferta, a definição, não há pré-requisito, o espírito do projeto é esse, o aluno pode fazer qualquer componente. Não existe disciplina obrigatória. Hoje a única coisa que o aluno tem obrigatoriedade é o cumprimento da carga horária. O aluno tem que fazer X carga horária de Brasil (Professor Formador D do Curso de Licenciatura em História, do Campus II, da UNEB, 2010).

Pretende-se aqui analisar o modelo de formação de professores de História, adotado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), apresentado Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História¹⁶⁹, considerando as orientações curriculares e as problemáticas dos cursos de licenciaturas evidenciadas nas pesquisas como nas próprias questões norteadoras do estudo.

A formação inicial dos professores de História - do Departamento de Educação, Campus II, Alagoinhas - ocorre em curso de licenciatura, de graduação plena. A UNEB desde sua fundação adotou o sistema multicampi de educação superior, estando vinculada à Secretaria de Educação do Estado¹⁷⁰. A UNEB possui 29

¹⁶⁹ A expressão “Projeto Pedagógico” está registrada na apresentação do Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia. No texto podemos ler: “O Projeto Pedagógico ora apresentado visa promover a Reformulação dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores de História no âmbito da UNEB [...]” (p. 6). Por esta razão, ao utilizarmos os termos “Projeto Pedagógico”, “Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB”, “Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História da UNEB”, “Proposta Curricular” trata-se do mesmo projeto.

¹⁷⁰ A Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB) precede a UNEB. Em 1980, as unidades universitárias, situadas em Salvador (Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA), Juazeiro (Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco – FAMESF; e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ), Alagoinhas (Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas – FFPA), Caetitê (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetitê – FFCLC), Santo Antonio de Jesus (Faculdade de Formação de Professores de Santo Antonio de Jesus – FFPSAJ) e Jacobina (Faculdade de Formação de Professores de Jacobina – FFPJ) foram absorvidas pela SESEB¹⁷⁰, que em 1983 passou a denominar-se Universidade do Estado da Bahia. Autorizada a funcionar desde então (Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986), somente em 1995 foi reconhecida pelo Ministério de Educação e Desporto (Portaria nº 909, de 31 julho de 1995), sem interrupção dos cursos e serviços nas regiões.

departamentos instalados em 24 campi¹⁷¹: um sediado na capital do Estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais em 23 municípios baianos¹⁷².

O Campus II da UNEB, antiga Faculdade de Educação de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), é constituído pelo Departamento de Educação (DEDC) e Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET). A FFPA começou a funcionar em 1972 com o curso de Licenciatura em Letras; posteriormente, o curso de Estudos Sociais, em 1977, e Ciências, em 1979, todos, os cursos de licenciatura curta. No ano de 1986, os cursos foram transformados em licenciaturas de plena duração¹⁷³.

Em 1998, com a criação dos dois Departamentos no Campus II, “Educação” e “Ciências Exatas e da Terra”, a habilitação e/ou a categoria de carreira foi o critério adotada na distribuição dos cursos, de um lado as licenciaturas, do outro, o bacharelado. Os cursos de Licenciatura em Letras, Ciências e História ficaram lotados no Departamento de Educação, e o bacharelado em Análise de Sistemas, no Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Posteriormente, os cursos de Ciências, Biologia e Matemática foram transferidos para o DCET¹⁷⁴.

O curso de Licenciatura plena em História, do Campus II, DEDC de Alagoinhas, funciona desde 1986. Em 2004, para atender ao disposto nas resoluções do CNE/CP 01 e 02/2002, a ampliação da carga horária para 800 horas de prática de ensino, foi necessário um redimensionamento do curso¹⁷⁵. O trabalho foi organizado em duas etapas: elaboração da proposta de Adaptação Curricular e elaboração de uma proposta curricular - Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História. A proposta de Adaptação Curricular foi destinada aos estudantes do Curso de Licenciatura

¹⁷¹ Campus I, Salvador; Campus II, Alagoinhas; Campus III, Juazeiro; Campus IV, Jacobina; Campus V, Santo Antonio de Jesus; Campus VI, Caetitê; Campus VII, Senhor do Bonfim; Campus VIII, Paulo Afonso; Campus IX, Barreiras; Campus X, Teixeira de Freitas; Campus XI, Serrinha; Campus XII, Guanambi; Campus XIII, Itaberaba; Campus XIV, Conceição do Coité; Campus XV, Valença; Campus XVI, Irecê; Campus XVII, Bom Jesus da Lapa; Campus XVIII, Eunapólis; Campus XIX, Camaçari; Campus XX, Brumado; Campus XXI, Ipiáú; Campus XXII, Euclides da Cunha; Campus XXIII, Seabra; e Campus XXIV, Xique-Xique.

¹⁷² A estrutura de departamentos foi adotada em 1997 (Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997), regulamentada pelo Decreto Governamental nº 7.223, de 20 de janeiro de 1998.

¹⁷³ Curso de Letras Vernáculas com habilitação em Vernáculas com Literatura Brasileira e Portuguesa e com Língua Estrangeira – Inglês e Francês; Curso de Biologia com habilitação em Biologia e Matemática; e Curso de História. Em 1996, foi criado o Curso de Análise de Sistemas (Resolução N. 170/ 1997, de 13 de agosto de 1997).

¹⁷⁴ Resolução N. 226/1998, de 24 de julho de 1998, publicada no DOE em 1º de agosto de 1998.

¹⁷⁵ O curso de Licenciatura em História, do Departamento de Educação, Campus II – Alagoinhas adotava o modelo “3 + 1” e tinha uma carga horária total de 2.595 horas.

em História ingressos em 2002 e 2003¹⁷⁶, e aos remanescentes que não integralizarem o currículo antes de outubro de 2005, isto é, a definição de vigência desse currículo até a conclusão de todos os estudantes dessas turmas e encaminhada a Comissão de Redimensionamento Curricular da universidade.

O Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História foi elaborado pela Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de História integrada por professores formadores dos campi da UNEB, onde já se oferecia o curso de licenciatura – Alagoinhas, Caetité, Jacobina e Santo Antonio de Jesus¹⁷⁷. Após a conclusão do projeto pedagógico, a nova proposta curricular começa a vigorar para estudantes ingressos em 2004¹⁷⁸. O currículo dessa licenciatura é desenvolvido em oito semestres acadêmicos (quatro anos letivos), cujas características serão apresentados a seguir.

O curso de licenciatura em História, objeto da reforma curricular, tem uma carga horária total de 3.215 horas. A estrutura curricular contempla os diferentes âmbitos do conhecimento profissional, “assegurando a formação inicial do historiador” (BAHIA, 2004, p. 25). A organização do currículo em eixos do conhecimento

[...] visa contemplar as dimensões que articulam disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade, formação comum e formação específica, conhecimentos da área de História e conhecimentos que fundamentam a ação educativa, teoria e prática, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional (Idem).

Esses critérios de organização do conhecimento expressos na matriz curricular do curso podem ser lidos no Art. 11, incisos I a VI, da Resolução CNE/CP 01/2002. Como já explicitado, a resolução trata da formação de professores para a educação básica. Os eixos do conhecimento dispostos no projeto

[...] contemplam a formação específica, articulando conhecimentos da área de História que norteiam **a formação do Historiador para exercer e desenvolver sua autonomia intelectual**; e a formação

¹⁷⁶ Esta proposta foi elaborada por dois professores do Departamento de Educação, Campus II, Alagoinhas, a Coordenadora do Colegiado do Curso de História e um professor de Metodologia do Ensino de História no ano de 2004. Para a turma de ingresso no ano de 2002, foram incorporadas 255 horas ao curso, totalizando 2.850 horas. Para os ingressantes em 2003, somadas 215 horas, perfazendo 2.810 horas.

¹⁷⁷ Campi da UNEB participantes e envolvidos no projeto: Campus II, Alagoinhas; Campus IV, Jacobina; Campus V, Santo Antonio de Jesus; Campus VI, Caetité.

¹⁷⁸ A concepção, organização e elaboração do Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História é da Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de História – UNEB/PROGRAD/ASTEP.

docente, buscando superar a oposição do conteudismo e pedagogismo, contemplando espaços, tempos e atividade que facilitem aos discentes fazerem a transposição didática dos objetos de conhecimentos específicos em objetos de ensino. (BAHIA, 2004, p. 25-26). [grifo nosso]

Como se pode observar, logo, na definição da estrutura curricular e eixos do conhecimento, busca-se afirmar que se trata de um projeto que assegura a formação do historiador. Aliás, preocupação também esboçada no perfil profissiográfico, sem menção à profissão de professor. O curso de Licenciatura em História da UNEB se ocupa da formação de profissionais habilitado para o ensino:

O curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – visa **formar profissionais aptos a exercer o ensino de História em todos os níveis**, a atuar na pesquisa e produção do conhecimento histórico; trabalhar na preservação do patrimônio histórico cultural, na preservação e produção de fontes históricas, na organização de bancos de dados e arquivos; no desenvolvimento de projetos e assessorias nos setores artísticos, culturais e turísticos (BAHIA, 2004, p. 24). [grifo nosso]

Reconhecemos no perfil profissiográfico trechos originados de documentos elaborados pela Associação Nacional de História (ANPUH) – o texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Parecer CNE/CES n. 492/2001) homologado também pelo MEC e o Projeto de Lei do Senado N°. 368, de 2009, que propõe a regulação do exercício da profissão de historiador¹⁷⁹. O que se vê nesses documentos é a afirmação da profissão de historiador, o profissional da pesquisa, sem alusão à profissão de professor. No texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História estão definidos o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares básicos e complementares, e características dos estágios e atividades complementares da área de História. As atividades pedagógicas, as atividades de prática de ensino e estágio aparecem como conteúdos e atividades complementares, ou seja, um adendo, um apêndice, problema reconhecido tanto nos

¹⁷⁹ A primeira iniciativa de regulamentar a profissão se deu em 1968, com a denominação de Historiógrafo. A partir da década de 1980, com idas e vindas, vários projetos de lei serão abertos e arquivados: PL 2647/1983 (arquivado em 1989); PL 1883/1991 (arquivado em 1993); PL 4753/1994 (arquivado em 1995; desarquivado mesmo ano); PL 351/1995 substitutivo PL 4753/1994 (arquivados em 1998); PL 2047/1999; PL 2260/1999; PL 3492/2000 (arquivados em 2002); e PL 3759/2004 (arquivado em 2005, desarquivado em 2007).

cursos de licenciatura como nos cursos de bacharelado e licenciatura integrados (GATTI, 2003; MELLO, 2000; CERRI, 2006).

Segundo o texto das novas diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP n. 1 e Resolução CNE/CP n. 2/2002), essa é uma das questões a serem enfrentadas nos cursos de formação de professores, por essa razão, o MEC faz a seguinte recomendação aos projetos, cursos e currículos no Parecer CNE/CP n. 9/2001:

[...] a Licenciatura ganhou, como determinava a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3 + 1”¹⁸⁰ (BRASIL, 2001, p. 6). [grifo nosso]

Ao longo das décadas de 1980 e 2000, os debates sobre a “má formação ou preparação inadequada” dos professores da educação básica e a qualidade dos cursos de graduação nas universidades (BRZEZINSKI, 1996a, 1996b; GATTI, 2000, 2003; MELLO, 2009) foram temas de mobilizações de professores e movimentos organizados. De uma maneira geral, as discussões destacavam o

[...] o preparo inadequado dos professores, cuja formação de um modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas [...] como inerentes à atividade docente, entre as quais [...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; e, desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 4). [grifo nosso]

Note-se que o texto dá ênfase a atribuições do professor, reforça as características da atividade docente, como orientação e mediação da atividade de ensino e aprendizagem, a execução de projetos para desenvolvimento de conteúdos curriculares, além de ressaltar o desenvolvimento de práticas investigativas, ou seja, a pesquisa. Entretanto, o entendimento da ANPUH sobre o curso de História é outro:

¹⁸⁰ Parecer CNE/CP n. 9/2002.

[...] a ANPUH participou ativamente – através de Seminários e Encontros Específicos, Regionais e Nacionais - da elaboração das Diretrizes para o Ensino Superior de História, sendo praticamente organizado por seus quadros o texto final das referidas Diretrizes (DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA [...]) Cabe destacar ainda que, neste documento, a ANPUH, após discussões nacionais nas várias unidades federativas, defendeu o princípio da formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino-pesquisa-extensão é fundamental neste processo, o que, por sua vez, incide diretamente na necessária indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado.

Os argumentos da ANPUH na defesa da indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado estão ancorados nos seguintes pressupostos: a) a ideia de que o historiador deve ser um profissional que atua integralmente no seu campo de especialidade – o ensino, a pesquisa e outras atividades que incidem diretamente neste campo; b) o entendimento da pesquisa como o fundamento de qualquer atividade profissional do historiador: a docência nos três níveis de ensino, a qualificação profissional através do pós-graduação, a atuação em conselhos patrimoniais, nos arquivos, etc.

Por estas questões teceu críticas ao MEC no momento da publicação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para Educação Básica:

[...] a elaboração pelo MEC de diretrizes específicas para os cursos de licenciatura desfigurou o projeto inicial da ANPUH, que também era compartilhado por diversas sociedades científicas. É importante que se diga que, ao criticar contraditoriamente a dissociação da licenciatura e do bacharelado no antigo modelo 3X1 e efetuar radical cisão entre estas habilitações, o projeto do MEC separou definitivamente a licenciatura do bacharelado. A ANPUH, a partir de discussões nos seus vários fóruns (Encontros Regionais, Simpósios Nacionais), teceu considerações críticas acerca do projeto do MEC de diretrizes para formação de professores, apontando a necessidade de manter a integralidade da formação profissional do historiador¹⁸¹.

A crítica da ANPUH ao MEC e as diretrizes específicas para elaboração de um projeto específico para os cursos de Licenciatura, parece negar e desprezar os problemas recorrentes nos cursos de licenciatura e/ou licenciatura e bacharelados integrados, essencialmente teóricos, distantes das necessidades e desafios do ensino e educação básica pública.

¹⁸¹ Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=19>. Acesso 10 ago. 2010.

Se por um lado, as novas diretrizes curriculares enfatiza a formação do professor, por outro, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UNEB (2004) enfatiza a formação do historiador, baseando-se nas Diretrizes Curriculares do Curso de História, que muito se assemelha ao Projeto de Lei do Senado Nº. 368, de 2009, em tramitação, que requer a regulamentação da profissão do historiador. No Projeto de lei, de responsabilidade da ANPUH, a associação enumera uma série de competências do historiador, e reivindica a regulamentação da profissão de historiador. Nesse sentido, é importante destacar o fato de o historiador atuar em diversos campos, justificativa do pleito, inclusive no magistério, em sala de aula, considerada, “tradicional reduto desse profissional”¹⁸². Vejamos as atribuições do historiador no texto:

I – magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior.

II – organização de informações para publicações, exposições e eventos em empresas, museus, editoras produtoras de vídeo e de CD-ROM, ou emissoras de Televisão, sobre temas de História;

III – planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica;

IV – assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica;

V – assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos, para fins de preservação;

VI – elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos (Art. 4º, do Projeto de Lei do Senado Nº. 368, 2009, p.2). [grifo nosso]

Observe que as atividades enumeradas, com exceção do inciso I – “magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior”, não trata de atividades para serem desenvolvidas na sala de aula, na escola, no ensino, em instituições escolares/educacionais. Contudo, reserva para si, a prerrogativa do exercício do magistério na educação básica e superior. O que está descrito no artigo 4º guarda semelhança com as atividades prescritas no perfil profissiográfico mencionado acima, pois se relaciona a atividade de pesquisa e produção de conhecimentos históricos, ao trabalho de organização e preservação de documentos, arquivos e bancos de dados, ademais, assessorias a empresas, museus e emissoras de TV, dentre outros. Portanto, da perspectiva do Projeto de Lei do Senado supracitado, a ANPUH, paradoxalmente, não reconhece o professorado para os historiadores, embora conceba o magistério enquanto espaço tradicional e campo de atuação do historiador.

¹⁸² Projeto de Lei do Senado, Nº. 368, de 2009, p. 2.

É oportuno lembrar que para o MEC (2011), o “**licenciado em História, ou Historiador**, é o profissional que exerce o ofício de **professor de História**, sem abdicar, no entanto, do seu papel de pesquisador”¹⁸³, portanto, professor pesquisador. O perfil profissional elaborado pelo MEC diz:

O Licenciado em História, ou Historiador, é o profissional que exerce o ofício de professor de História, sem abdicar, no entanto, do seu papel de pesquisador: leciona as disciplinas históricas na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), nas suas diversas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial e Educação a Distância). Realiza pesquisas e investigações na área do ensino e aprendizagem histórica, escreve e produz livros e materiais didáticos, presta serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais¹⁸⁴. [grifo nosso]

Ainda de acordo com o MEC a área de atuação desse profissional abrange “instituições de ensino públicas e privadas de educação fundamental e média; **órgãos públicos, privados e organizações não governamentais ligadas à ciência, educação e cultura**”¹⁸⁵, portanto, reconhecida como atividades da profissão de professor. Observe que o campo de atuação do licenciado em História/Historiador/professor não se restringe a sala de aula, vai além, o profissional formado “**presta serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais**”¹⁸⁶, áreas de atuação e atribuições definidas como atividades do trabalho de historiador nos documentos elaborados pela ANPUH, tanto o projeto de lei para regulamentação da profissão de Historiador, como nas diretrizes curriculares nacionais do curso de História.

Quanto à atividade de pesquisa, é singular o entendimento da pesquisa como fundamento e metodologia de trabalho da atividade docente, a formação do pesquisador no professor (BRZEZINSKI, 1996a), afinal

nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o

¹⁸³

Disponível

em:

<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas#historia>>.

Acesso em: 9 ago. 2011.

¹⁸⁴ Idem.

¹⁸⁵ Idem.

¹⁸⁶ Idem.

desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, **com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos da área de conhecimento que deverão ser objetos de sua atuação didática [...]** (p.20)¹⁸⁷. [grifo nosso]

Todas essas atividades requerem do professor o trabalho de investigação, a pesquisa “com foco no processo de ensino e de aprendizagem” (Resolução CNE/CP n. 1/2002). Se o texto das novas diretrizes curriculares e as informações e orientações disponibilizadas no portal do MEC – *Seja um Professor* privilegiam a formação do professor, o mesmo não acontece no Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB (2004), ao privilegiar os aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História (Parecer CNE/CES n. 492/2001, Parecer CNE/CP n. 1.363/2001, Resolução CNE/CES n. 13/2002). Com isso, a ideia de um projeto específico e currículo apropriado para o curso de licenciatura na universidade, com “terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado” (BRASIL, 2001, p. 6) ainda é um objetivo a ser alcançado.

É importante salientarmos que, tanto a proposta curricular do curso de História como as diretrizes específicas da área do curso de História, não se distancia dos projetos dos cursos de licenciatura e bacharelados integrados, ou mesmo os cursos de graduação em licenciatura organizada sob o esquema “3 + 1”, motor das reformulações curriculares dos cursos de licenciatura. No Parecer CNE/CES n. 492/2001 o perfil de formandos expressa que os graduados estarão capacitados ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, incluindo o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. A formação do professor para o magistério fica dependente das “possibilidades, necessidades e interesses das instituições de ensino superior” (BRASIL, 2001, p. 7), ainda, é definida como formação complementar.

Comparemos as competências e habilidades do Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB (2004) com as mesmas dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História (Parecer CNE/CP n. 492/2001). Primeiro, o texto das diretrizes curriculares nacionais:

2. Competências e Habilidades

¹⁸⁷ Cf. Parecer CNE/CP n. 9/2001

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim com sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 8).

Agora, o texto do Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB (2004):

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

- dominar as diferentes concepções teórico/metodológicas que referenciam a investigação e a análise dos processos históricos.
- evidenciar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço.
- discutir as problemáticas atuais, refletindo criticamente sobre a inserção dos indivíduos nos diferentes grupos sociais; e sua própria atuação enquanto sujeito histórico.
- estabelecer o diálogo entre a História e as outras áreas do conhecimento, identificando a construção de distâncias e aproximações entre as mesmas.
- desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão no âmbito acadêmico, e na prática docente em museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas de gestão do patrimônio cultural.
- conhecer e saber utilizar recursos tecnológicos e de linguagens nas diferentes dimensões da sua prática profissional.
- **dominar os conteúdos básicos que são objetos de ensino-aprendizagem em todos os níveis e nas diversas modalidades de ensino.**
- **comprometer-se coletiva e cooperativamente com a elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula.**

- potencializar o desenvolvimento dos alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação sócio-econômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão (BAHIA, 2004, p. 24-25). [grifo nosso]

Como podemos observar, nas competências e habilidades dispostas no Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB (2004), as questões que tratam da atividade docente e do processo de ensino e aprendizagem do ensino de História ocupa o mesmo lugar, “no final da lista, as três últimas posições”, essas, podemos relacionar com a atividade de ensino, semelhante como as dispostas no Parecer CNE/CES n. 492/2001, classificadas como “Gerais” e “Específicas para Licenciatura”. Chama atenção, à transcrição *ipsis litteris* das competências e habilidades arroladas do Parecer CNE/CES n. 492/2001, pela preservação do texto quase que integralmente, conseqüentemente, maior possibilidade de assegurar a formação do historiador. Para ANPUH “não há separação entre professor de História e historiador, assim, não deveria haver separação entre bacharelado e licenciatura”¹⁸⁸.

Entretanto, nos documentos (Parecer CNE/CES n. 492/2001 e Projeto de Lei do Senado Nº. 368/2009), estudados não vimos essa colocação: “o professor de História é Historiador”. No Projeto de Lei do Senado Nº. 368/2009, a palavra “professor” sequer é citada. Quanto à proposição de que “deveria não haver separação entre bacharelado e licenciatura”, assinalamos que pelas especificidades desses cursos, o de licenciatura, e licenciatura e bacharelados integrados, em ambos, são conhecidos “velhos” problemas, alguns deles apontados nesse estudo, como falta o domínio do conteúdo da matéria que irá lecionar, bem como os fundamentos da didática e prática de ensino, despreparo para o ensino e exercício profissional na educação básica. Não por acaso, na agenda do Fórum de Graduação – ANPUH Bahia (2010) foram discutidos as seguintes questões:

a) Levantamento do panorama da graduação em história no Brasil, que procura responder algumas perguntas principais: papel dos cursos públicos e privados, presenciais e a distância; convivência entre bacharelado e licenciatura; incorporação aos currículos das 800 horas de prática e estágio - avaliações; relação entre estágio curricular e demais disciplinas do currículo; perfil do diplomado; incorporação das demandas das Leis 55 10.639/2003 e 11.645/2008; perspectivas profissionais dos cursos de bacharelado; políticas públicas sobre livros

¹⁸⁸ Cf. Ata do Fórum de Graduação – Anpuh BA. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=13>. Acesso 10 ago. 2010.

didáticos e apostilas; políticas curriculares dos estados para a educação básica; relações entre graduação e pós-graduação¹⁸⁹.

Outro dado importante a ser destacado aqui é que pelo artigo 62 da LDB (Lei n. 9.394/96), “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades [...]” (p. 20). Está afirmado no Projeto de Lei do Senado Nº. 368 (2009) como uma das atribuições do historiador, o “magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior” (p. 2). O mesmo projeto, no artigo 3º estabelece que “o exercício da profissão de Historiador, em todo o território nacional, **é privativa** (grifo nosso) dos” (p.1)

- I – **portadores de diploma de curso superior em História**, expedido por instituições regulares de ensino;
- II – **portadores de diploma de curso superior em História**, expedido por instituições estrangeiras e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação; ambos;
- III – **portadores de diploma de mestrado, ou doutorado, em História**, expedido por instituições regulares de ensino superior, ou por instituições estrangeiras e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação.

Segundo Brzezinski (1997) a exigência mínima de formação de nível superior em cursos de licenciatura, graduação plena constitui um dos componentes da identidade que são definidores do profissionalismo do professor” (p. 158). Os “**portadores de diploma do curso superior de História**” podem ser licenciados ou bacharéis. Diante da exigência da habilitação em licenciatura para o exercício do magistério prescrita na LDB (1996), tal indefinição constitui um retrocesso na história da profissão docente, da luta e defesa pela profissionalização da profissão de professor. Propor que os “**portadores de diploma de mestrado, ou doutorado, em História**”, formados em cursos de pós-graduação que priorizam a área de conhecimento em detrimento da formação pedagógica possam exercer o magistério no ensino fundamental, médio e superior, do mesmo modo, a nosso ver contribui para a desprofissionalização do magistério (BRZEZINSKI, 1997). Está-se falando do professor cujo domínio repousa no objeto de pesquisa de sua área de interesse, conhecimento da formação específica.

Agreguem-se a isto, outros fatores: Primeiro, as lacunas formativas dos cursos de graduação apontadas e discutidas por diversos professores da área

¹⁸⁹ Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=13>. Acesso 10 ago. 2010.

(BRZEZINSKI, 1996a, 1996b, 1997; FONSECA, 1995, 2003; GATTI, 2000, 2003; MELLO, 2000; MENEZES, 1987; PARRA, 1987; SAVIANI, 2009b). Segundo, os dados da pesquisa levantados nesse estudo nos Programas de Pós-graduação em Educação História, a de que a formação de professores e ensino de História e as questões ligadas à atividade de ensino são pouco contempladas, atraem menos pesquisadores. Essas questões foram apresentadas e discutidas no primeiro capítulo desse texto. Nesse cenário, a Resolução CNE/CES n. 13/2002 parece guardar certa coerência ao definir no artigo 2º, que os projetos pedagógicos de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverão explicitar, dentre outros aspectos:

- a) **o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;**
- b) **as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;**
- c) **as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;**
- d) a estrutura do curso, bem como **os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;**
- e) **os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares [...]** (p.1)¹⁹⁰. [grifo nosso]

A Resolução CNE/CES n. 13/2002 define como necessária separação licenciatura e bacharelado. Em outras palavras, sugere e determina a elaboração de projetos específicos de formação de professores, mantendo a integralidade em relação aos cursos bacharelado advertida nas novas diretrizes curriculares nacionais (Parecer CNE/CP n. 9/2001).

Posto isto, como se pode observar, as competências previstas nas diretrizes na elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, como os conteúdos curriculares da disciplina que irá ensinar (conteúdos da escolaridade básica); o conhecimento da didática, conhecimento do currículo e das diretrizes da disciplina e do ensino; o conhecimento do sistema educacional e das políticas educacionais; e o conhecimento da profissão, não se vê expressada claramente no projeto pedagógico do curso de História da UNEB, ainda que prescritas nas novas diretrizes:

¹⁹⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 11.

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Art. 6º, da Resolução CNE/CP n. 1/2002, p. 3).

Ainda de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas divididas em: 400 horas, que são destinadas à prática como componente curricular; 400 horas, ao estágio curricular supervisionado; 1800 horas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas dedicadas às atividades acadêmico-científico-culturais.

Pode-se constatar ainda certo desequilíbrio curricular entre os domínios da área de História e da prática de ensino, visto que as diretrizes definem 800 horas de prática como componente curricular e estágio supervisionado, e 1800 horas de conteúdos curriculares científico-culturais (área específica). Mesmo da perspectiva das novas diretrizes, prevalece à valorização dos saberes dos conteúdos científicos da área específica, para a qual são reservados 64,2% da carga horária do curso, enquanto, a prática de ensino corresponde 28,5% da carga horária.

Para além da dissertação a respeito da concepção de prática no Parecer CNE/CP n. 28/2001, ampliando a carga horária de 300 horas (Art. 65 da LDB/1996) para 400 horas da prática de ensino, as diretrizes deixam evidente um aspecto do currículo dos cursos de formação de professores praticados pelas universidades: o do restrito espaço e tempo dedicado à prática. Nesse contexto, destacamos o fato, de que o estabelecimento das 800 horas de prática de ensino e estágio (Resolução CNE/CP n.

2/2002) não cessa os debates em torno da incorporação da carga horária nos currículos nas universidades, considerada excessiva e vista como uma imposição do MEC¹⁹¹.

Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História são de autoria da ANPUH, sancionada e promulgada pelo MEC. O texto defende a indissociabilidade entre a licenciatura e bacharelado. A publicação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores por defender a elaboração de um projeto específico para as licenciaturas, na concepção da ANPUH desvirtua e desfigura o projeto inicial da associação científica de “manter a integralidade da formação profissional do historiador definida nas diretrizes curriculares nacionais para a área de História e a formação dos professores para a Educação Básica”¹⁹². Sobre isso é esclarecedor a percepção de Bourdieu (2004) sobre a autonomia do campo:

[...] Quanto mais a autonomia adquirida por um campo for limitada e imperfeita e mais as defasagens forem marcadas entre as hierarquias temporais e as hierarquias científicas, mais os poderes externos poderão intervir em suas específicas, especialmente mediante o controle sobre os postos, as subvenções [...] Assim, pelo fato de que sua autonomia [referindo-se ao campo] com relação aos poderes externos jamais é total e de que eles são o lugar de dois princípios de dominação, temporal e específico, todos esses universos são caracterizados por uma ambiguidade estrutural: os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflito de poder. (BOURDIEU, 2004, p. 41).

O questionamento da carga horária de 800 horas de prática de ensino e estágio supervisionado revela uma compreensão predominante nas práticas curriculares e experiências formativas anteriores à publicação das diretrizes curriculares, a de que para o exercício do trabalho do professor, para o ensino da disciplina, sejam suficientes os saberes específicos da ciência histórica (formação profissional do Historiador), não sendo necessário um conhecimento mais especializado (formação profissional do professor de História), isso explicaria em parte, a defesa de um espaço menor na grade curricular e a objeção em relação ao aumento da carga horária da prática de ensino.

¹⁹¹No Fórum de Graduação – ANPUH BA (2010) foi discutido “o desconforto, por exemplo na UFBA, em reformular-se os currículos de História por imposição das legislações do MEC. A carga horária de estágios é considerada excessiva por muitos, embora essa afirmação tenha sido questionada e relativizada”. Cf. Ata do Fórum de Graduação – ANPUH BA. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=13>. Acesso 10 ago. 2010.

¹⁹² Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=19>. Acesso 10 ago. 2010.

Conforme Boschi (2010), não se deve separar o ensino do debate histórico, pois isso compromete a profissão do historiador. “Você só pode ensinar o que sabe fazer” (p. 1). De fato, é essencial o conhecimento sobre a história, os métodos de investigação e pesquisa histórica. Por esse motivo, Melo (2008) sustenta que

A aprendizagem por parte dos futuros professores das metodologias de investigação historiográficas, assim como a formação teórica dada sobre a dimensão epistemológica, promove uma melhor compreensão da natureza da história e dos modos como ela deve ser ensinada. Permite, pois, que os futuros professores não considerem apenas metodologias reprodutoras e prescritivas, baseadas num discurso monológico, mas pelo contrário, adotem outras, que promovam a compreensão da história como um saber que se constrói afirma (MELO, 2008, p. 20-21).

No entanto, Boschi (2010) sustenta a centralidade do processo formativo na profissão do historiador, sem menção à profissão do professor, embora defina o ensino como atividade do trabalho do historiador, portanto, a sala de aula como espaço de atuação do mesmo. Enquanto que, Melo (2008) defende que a formação deve garantir o conhecimento para o ensino da disciplina, e isso inclui o domínio da História e a forma como o conhecimento é construído, sem abdicar da formação centrada na aprendizagem do aluno, futuro professor. Nesse sentido, a pesquisa não está excluída do processo formativo, a autora a compreende como uma dimensão da atividade docente na graduação/na escola.

Do ponto de vista das diretrizes curriculares nacionais, o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores deve centrar-se na profissão do professor, futura condição dos estudantes egressos das licenciaturas. Isso porque

[...] nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improvisado e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2001, p. 16).

Em relação ao tempo e espaço da prática de ensino no currículo, no curso de licenciatura em História da UNEB, a carga horária está assim definida: 405 horas dedicadas à prática como componente curricular; 405 horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado; 2.205 horas, aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais.

Numa comparação com a carga horária total de 2.800 horas definida pelas diretrizes (Resolução CNE/CP n. 2/2002), notamos um acréscimo de 415 horas na carga horária total do curso de licenciatura em História da universidade. O aumento de 405 horas na carga horária é destinada aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, na que passa de 1.800 para 2.205 horas (Tabela 21). Complementado com o acréscimo de 10 horas na carga horária da prática de ensino, 5 horas a mais para a prática de ensino, e 5 horas para o estágio curricular supervisionado, totalizando, 415 horas.

Tabela 21 – A carga horária do curso de licenciatura em História da UNEB (2004)

Dimensões do conhecimento	Resolução CNE/CP N. 002/2002	Licenciatura em História da Uneb
Prática de Ensino	400	405
Estágio Curricular Supervisionado	400	405
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	1.800	2.205
Atividades acadêmico- científico-culturais	200	200
Total	2.800	3.215

FONTE: Pesquisa Direta

No projeto, não há justificativa quanto ao aumento da carga horária, bem como não há explicação quanto ao critério de distribuição da carga horária por eixos do conhecimento. A Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de História da UNEB explica assim:

Apesar do parâmetro de 2.800 horas requerido para a integralização dos cursos de licenciatura plena, estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2002 e reiterado da Resolução CNE/CP 02/2002, publicadas no

DOU em 04/03/2002, constituir carga horária mínima a ser efetivada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos, [...] O currículo do curso ultrapassá-lo-á e será efetivado mediante a integralização de no mínimo 3.215 horas [...] (p.82).

Complementa ainda que, a integralização do curso, obedecidos aos 200 dias letivos/ano, far-se-á no período mínimo de quatro anos e no máximo sete anos. A carga horária

[...] será distribuída ao longo do curso de modo a garantir a oferta regular de 390 [...] horas a partir do primeiro semestre, o que equivale a cinco aulas por dia durante seis dias e ao longo de 15 semanas. Para o quinto semestre está prevista a integralização de 405 [...] horas; para o oitavo, 270 [...] horas (op. cit.).

Quanto ao aumento da carga horária do curso de História no projeto de reformulação curricular, essa lacuna se desfaz a partir dos esclarecimentos dos professores formadores do curso, partícipes das reuniões ocorridas no Colegiado de História, do DEDC, da UNEB¹⁹³. Estes, quando perguntados por que o curso de Licenciatura em História, da UNEB, Campus II, Alagoinhas tem 3.215 horas, respondem:

Até onde sei, a carga horária elevada foi o modo de compensar a perda de carga horária destinada aos componentes históricos científicos específicos do campo da História, tempo subtraído para [para] os componentes de estágio, que tiveram aumento de carga horária somados aos laboratórios. Aliás, conseguimos contornar em parte o problema com a instituição dos laboratórios, articulando ensino e pesquisa. O aumento se deveu também ao acréscimo do TCC (monografias), que se tornou obrigatório (Professor Formador A do Curso de Licenciatura em História, do Campus II, da UNEB, 2011. [grifo nosso])

Para entender a resposta talvez se façam necessários alguns esclarecimentos. Primeiro, os professores formadores participaram de reuniões organizadas pela

¹⁹³A publicização do projeto de pesquisa e trabalho de campo foi pautada em Reunião de Colegiado e comunicada aos professores formadores do Departamento de Educação que atuam no curso de História. Nesta fora solicitada a colaboração dos docentes no semestre 2010.1 (Cf. Ata da Reunião do Colegiado de História do dia 03.03.2010). Durante a leitura do Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História da UNEB buscamos informações sobre a ampliação da carga horária de 2.800 (carga horária mínima estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2002) para 3.215 horas (carga horária do curso de licenciatura em História da UNEB) definida pela Comissão de Reformulação. Desse modo, fizemos uma consulta por e-mail aos professores do Colegiado de História. Nesta, dez professores formadores responderam a questão.

comissão de reformulação do currículo do curso no interior do Departamento de Educação, Campus II. Segundo, os **“laboratórios”** a que o professor se refere, trata de uma área de conhecimento do atual currículo do curso de História, cuja carga horária corresponde à prática como componente curricular. Terceiro, a **“perda de carga horária destinada aos componentes históricos científicos específicos do campo da História”** para os laboratórios, pois os cursos de licenciatura tiveram sua carga horária integral ampliada.

Como dito no início dessa seção, o antigo currículo da licenciatura plena em História, em funcionamento desde 1986, tinha 2.595 horas. Neste, a prática e o estágio equivalem à Metodologia do Ensino de História, com carga horária de 120 horas, e Estágio Supervisionado, com carga horária de 105 horas, disciplinas dos 7º e 8º semestres, respectivamente, que somadas totalizam 225 horas, como dissemos uma carga horária pouco expressiva, quando comparada a carga horária total do curso.

Tabela 22 – A carga horária do curso licenciatura em História da UNEB (1986)

Dimensões do conhecimento	Licenciatura em História da UNEB 1986		Resolução CNE/CP N. 002/2002	
	N	%	N	%
Prática de Ensino	120	4,6	400	14,2
Estágio Curricular Supervisionado	105	4,0	400	14,2
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2.370	91,3	1.800	64,2
Atividades acadêmico-científico-culturais	0,0	0,0	200	7,1
Total	2.595	100,0	2.800	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Nesse contexto, parece equivocada a compreensão do professor formador, quando crê haver uma diminuição do espaço dedicado a **“componentes históricos científicos específicos do campo da História”**. O espaço e tempo dedicado à prática como componente curricular e ao estágio curricular supervisionado de ensino ainda é inferior, se comparado à carga horária dos conteúdos curriculares de natureza científico-culturais. A **“subtração”** da carga horária dos **“componentes históricos científicos específicos”** sustentada pelo Professor Formador A, parece não existir, visto tratar não somente do aumento exclusivo da carga horária da prática de ensino. A consideração do relatores é a observância do espaço restrito dedicado a prática de ensino, espaço de

preparação e atuação da atividade de ensino, do tempo dedicado a sala de aula na escola.

Outro aspecto evidenciado, é que a incorporação das 800 horas de prática e estágio na concepção do professor constitui um problema. Recorde-se o dito sobre o desequilíbrio curricular: as diretrizes (Resolução CNE/CP n. 2/2002) dedicam aos conteúdos curriculares de natureza científico-culturais 1.800 horas e 800 horas à prática e estágio. A diferença entre as duas dimensões dos componentes é de 1000 horas, ou seja, no currículo ainda é preservado o espaço dedicado aos conhecimentos específicos da ciência de referência, das disciplinas ditas de “conteúdo”.

Partindo do entendimento de que há uma “**perda**” da carga horária, a nova proposta curricular do curso de História da UNEB é ampliado para 2.205 horas no “campo específico do conhecimento”, assim, adota-se ações preservacionistas em defesa do espaço dedicado aos conhecimentos históricos da área específica de formação. O esclarecimento do Professor Formador B torna mais problemático a relação entre o ensino e pesquisa, teoria e prática, saberes específicos e saberes pedagógicos nos cursos e projetos de formação de professores:

Até onde me lembro houve alguns debates envolvendo a reforma, na época o grande drama era adaptar o curso ao acréscimo das horas de prática do ensino, uma grande polêmica foi **o esforço de não deixar perder componentes das disciplinas ditas de conteúdo**. Daí termos estendido a carga horária, como alternativa de conciliar os laboratórios com as demais “partes” do curso. **Devo lembrar que a ação “preservadora” visava à construção de linhas de pesquisa, uma associação maior da construção da monografia com a dinâmica dos pesquisadores** e, principalmente, o fornecimento de uma acervo de alternativas para os docentes que encarassem os componentes de prática (Professor Formador B do Curso de Licenciatura em História/UNEB, 2011. [grifo nosso])

Eu participei de algumas reuniões [...]. Mas não me lembro exatamente o porquê de optarmos por mais horas, mas **acho que a discussão girou em torno da necessidade da monografia/artigo mesmo para os licenciandos [...]** (Professor Formador C do Curso de Licenciatura em História/UNEB, 2011. [grifo nosso])

Nas diretrizes curriculares nacionais (Parecer CNE/CP n. 9/2001 e Resolução CNE/CP n. 1/2002) estão esboçadas preocupações explícitas com a melhoria da qualidade da educação básica, a aprendizagem dos alunos, isolamento/distanciamento das escolas de formação (as universidades) dos sistemas de ensino da educação básica, ao tratamento inadequado dos conteúdos – conhecimentos da escolaridade básica,

concepção restrita da prática, inadequação do tratamento da pesquisa, a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem do docente, assinaladas como questões a serem enfrentadas na formação de professores. Nos esclarecimentos dos professores formadores, esses elementos parecem ausentes, tal como as questões colocadas por Gatti (2003)

Dessa maneira, transparece no projeto do curso uma característica, a de que a reforma curricular repousa na alteração da carga horária, e nestas ações, o interesse de salvaguardar a atividade de pesquisa, a construção de monografias/artigos. Associada a este objetivo, ainda “**a construção de linhas de pesquisa, uma associação maior da construção da monografia com a dinâmica dos pesquisadores**”, procedimentos que assegurariam a acumulação e transmissão do capital científico (BOURDIEU, 2004), com o propósito de assegurar o *status* da pesquisa, o prestígio do pesquisador. Nesse contexto, não dá para considerarmos integralmente a ideia do desconhecimento do conteúdo integral das resoluções e pareceres que compõe as diretrizes curriculares nacionais, dada a centralidade da discussão no aumento da carga horária da prática de ensino, objeto e justificativa para a ampliação da carga horária mínima do curso estabelecida pelo MEC. Exemplar nesse sentido o esclarecimento do professor:

Lembro que os professores que participaram da reforma sabiam o mínimo geral estipulado, inclusive a carga horária mínima para estágio, prática de ensino (laboratório), atividades complementares. Nessas áreas, seguimos praticamente o valor mínimo estipulado pela legislação. **Nas demais áreas, lembro que a carga horária variou até chegar o valor final. Houve algumas ponderações sobre esse valor final, para que o curso não ficasse muito extenso [extenso]. Também ouvi críticas por parte de alguns professores sobre a legislação que teria supostamente destinado uma carga horária muito elevada para estágio e prática de ensino** (Professor Formador D do Curso de Licenciatura em História, 2011. [grifo nosso])

Note-se que não há referência à legislação ao conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular constituintes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP n. 9/2002 e a Resolução CNE/CP n. 1/2002). A ênfase recai sobre a carga horária estipulada para os cursos de licenciatura – prática de ensino, estágio supervisionado e atividades curriculares (Resolução CNE/CP n. 2/2002). Em relação à carga horária das áreas, há o registro da variação da carga

horária “**até chegar o valor final**”. As “**áreas**” tratam dos conteúdos curriculares de natureza científico-culturais. A justificativa para definição da carga horária por área de conhecimento parece ser de fato o “aumento” da carga horária de estágio e prática de ensino, considerada elevada.

Sobre a carga horária de prática de ensino (405 horas) e estágio supervisionado (405 horas), considerada excessiva por alguns professores, o esclarecimento do professor fornece indícios de diálogos com professores de outros campos:

Questionei porque 5 horas a mais. **A resposta que me deram foi que em outros Campi estavam deixando 405, deveríamos seguir.** Insisti na pergunta, disse ainda que essas 5 horas poderiam passar para outra área. A memória falha nesses momentos, **mas, parece que fizeram uma espécie de justaposição (alguém, em outro campus): 105 que já existiam, mais 300 para assim atender a legislação.** Entenda essa loucura! Disse ainda que até na hora de distribuir essa carga horária, 5 horas a mais só iriam atrapalhar (Professor Formador D do Curso de Licenciatura em História, 2011). [grifo nosso]

Aqui, apenas duas informações: a) as discussões para elaboração do projeto de reformulação curricular Licenciatura em História dos Cursos de Formação de Professores da UNEB ocorreram separadamente em cada campus; posteriormente, houve encontros com os professores dos campi participantes da reforma; com a participação de professores de campi onde o curso de História iria ser implantado; b) no antigo currículo, como assinalamos anteriormente o Estágio Supervisionado tinha a carga horária de 105 horas. As “**300**” horas citada se refere ao Art. 65 da LDB, sancionada em 1996, que determina a obrigatoriedade das 300 horas de prática de ensino nos cursos de graduação, de formação de professores.

Neste ponto, é preciso deixar claro, após aprovada e publicada a LDB, um conjunto legal e normativo de disposições que regem a formação docente foram homologados, dentre eles, o Parecer CNE/CP n. 9/2001, Parecer CNE/CP n. 27/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2002, os dois últimos, versando sobre a duração e carga horária da licenciatura. A definição da carga horária da área de estágio do curso parece estar fundamentada na proposta de Adaptação Curricular¹⁹⁴ do curso de Licenciatura em História, da UNEB,

¹⁹⁴Na proposta de Adaptação Curricular à matéria/disciplina Estágio Supervisionado de carga horária, cuja carga horária era de 105 horas, foram computadas 300 horas.

vigente desde 1986 e na LDB. A soma da carga horária da disciplina Estágio Supervisionado, às 105 horas, mais as “300” horas totalizam 405 horas.

Antes de tudo, sabemos que a LDB foi sancionada em 1996, além disso, a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica é o objeto do Parecer CNE/CP n. 28/2001, inclusive, o artigo 65 da LDB, que estabelece a obrigatoriedade das 300 horas, como carga horária mínima dos cursos. No artigo 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002 podemos ler: “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos” (BRASIL, 2002, p. 6). A resolução foi publicada em 2002, e as propostas de Adaptação Curricular e Reformulação Curricular dos cursos de História da UNEB elaboradas e implementadas em 2004, quando expiraria o prazo para adaptação dos currículos dos cursos de licenciatura. Ora, parece desconhecida então, a discussão acerca da ampliação de 300 para 400 horas para a prática de ensino, e justificativa para definição de 400 horas para estágio supervisionado¹⁹⁵.

Embora, o projeto pedagógico do curso de História da UNEB atenda ao que determina a Resolução CNE/CP n. 2/2002, quanto à carga horária mínima de 400 horas, é importante salientar que as reformas curriculares sugeridas pelas diretrizes não se restringem a uma questão quantitativa – a duração dos cursos e alteração da carga horária. O aumento da carga horária e divisão em diferentes “dimensões dos componentes comuns” prescrita pela resolução não é uma medida isolada, compõe o

¹⁹⁵ O Parecer CNE/CP n. 4, de 6 de julho 2004, que adia do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo, com a resolução o prazo previsto no art. 15 esgotaria em 4 de março de 2004. Entretanto, a Comissão “reunida no dia 16/6/2004 [...] considerou que as primeiras deliberações de fundo demandam algum tempo, e por esta razão decidiram pelo adiamento aquele prazo, “fixando-se a nova data fixada em 15/10/2005”. Ou seja, pelo Parecer CNE/CP as alterações “entrem [entraria] em vigor a partir do ano letivo de 2006”. As decisões da Comissão estão ratificadas na Resolução CNE/CP n. 2, de 27 de agosto de 2004. Em seu Art. 1º lemos: “O artigo 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 11 mai. 11.

conjunto das disposições que instituem novas orientações curriculares sobre a formação de professores.

A ampliação da carga horária da prática de ensino de 300 horas para 400 horas não se faz sem justificativa pelos relatores:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. [...] A prática como componente curricular é, pois uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001, p.9).

A prática compreende uma dimensão do conhecimento da formação profissional de docentes, por esta razão “deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo” (BRASIL, 2001, p. 9), portanto, apresenta-se como modelo de formação em contraposição ao esquema “3 + 1” predominante nos cursos de formação, que reservava a prática de ensino para o último ano do curso.

Em relação à carga horária dos conteúdos curriculares científico-culturais e a carga horária de cada área de conhecimento, o professor formador detalha:

Recorrendo à memória, não tenho certeza, mas cada área (América, Brasil etc.) **seguia critérios próprios, melhor dizendo, seguia a experiência do currículo antigo.** Exemplo: se antes, História da América era trabalhada em “X” disciplinas, somava-se a carga de todas elas para se chegar ao valor que cada área deveria ter. **Depois, esses valores iam sendo reajustados até chegar a um valor supostamente mínimo necessário, independente do que rezava a legislação** (Professor Formador D do Curso de Licenciatura em História, 2011). [grifo nosso]

Cumprir destacar, que a resolução institui a carga horária mínima de 2.800 horas. Não é vetado o aumento da carga horária, desde que obedeça aos 200 dias letivos. No caso do curso de história, mesmo com a extensão dos anos letivos (de três para quatro anos), a ampliação da carga horária impacta na organização semestral. Ou seja, os estudantes cursariam um maior número de disciplinas/componentes curriculares por

período. Essa questão foi avaliada no processo de elaboração pela Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de História, no entanto predomina o argumento do aumento da carga horária:

[...] os professores sabiam que o curso ficaria mais extenso. “Venceu” o argumento de que independente de o aluno reclamar dessa extensão, deveria se garantir as cargas horárias estipuladas para cada uma das áreas, sob alegação de era [ser] o mínimo (Professor Formador D do Curso de Licenciatura em História, 2011). [grifo nosso]

Outra característica a ser destacada nesse currículo é a inexistência de pré-requisitos, e a definição de que os componentes curriculares ficariam a cargo do Colegiado do Curso, que gozaria de autonomia na elaboração, proposição e oferta, desde que observada às ementas das áreas e carga horária mínima prevista na matriz e fluxograma do curso. A respeito dos pré-requisitos, constante justificativa de engessamento na semestralização/periodização dos cursos, a Comissão de Reformulação manifesta que “por ter uma concepção de conhecimento não-linear”, permitiria ao próprio aluno a construção de seu “currículo a partir de suas áreas de interesse”.

O princípio de autonomia na definição dos componentes curriculares pelo Colegiado de Curso deve-se ao fato de que o currículo do curso de História da UNEB, não é exclusivo do Departamento de Educação, Campus II, mas contempla todas as unidades departamentais da instituição, onde atualmente é oferecido o curso de Licenciatura em História. Nesse sentido, os colegiados (professores formadores) têm autonomia para definirem/criarem os componentes curriculares, “atentos às especificidades regionais, socioculturais e acadêmicas” de cada campus. Tem-se aqui o que Bourdieu (2004) chama de condições objetivas de estabelecimentos de relações e procedimentos, que permitem a conservação da estrutura do campo.

Na matriz curricular, esses eixos do conhecimento estão agrupados em formação específica, formação docente e atividades complementares. A formação específica inclui a carga horária dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, formado pelos componentes curriculares das áreas de conhecimento, a saber: Brasil, Europa, África, América, Ásia, Fundamentação Teórico- Metodológica da História, Cultura Documental e Patrimonial, Pesquisa Histórica e Conhecimentos

Pedagógicos. Cada área de conhecimento tem uma carga horária, que somada totaliza a carga horária dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

A formação docente agrega a carga horária da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado, respectivamente, a área de Laboratório de Ensino de História e do Estágio Supervisionado. Compõe também a formação docente, a área dos Conhecimentos Pedagógicos, embora a carga horária esteja inscrita nos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural¹⁹⁶.

As atividades complementares são constituídas por atividades de caráter científico, cultural e acadêmico, cujo objetivo é a ampliação do universo cultural do formando. São consideradas atividades curriculares complementares do curso:

[...] seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas [...] (BAHIA, 2004, p. 21).

Outro aspecto desse currículo é a abordagem metodológica dos componentes curriculares, que podem ser organizados semestralmente como disciplina, seminário temático, seminário temático interdisciplinar, oficina, grupo de estudo e grupo de pesquisa. Assim, conhecimentos de cada área são trabalhados a partir de componentes curriculares organizados semestralmente pelo colegiado, quando do seu planejamento acadêmico.

Os componentes ora propostos irão além das antigas disciplinas do currículo mínimo, estabelecendo uma maior autonomia tanto para o professor quanto para o aluno na construção dos **conteúdos curriculares indispensáveis à sua formação, no sentido de privilegiar temas que melhor contribuam para sua atuação profissional**. Dada a impossibilidade de se abarcar “a história de todos os tempos e sociedades”, o exercício consciente da escolha de conteúdos deve contemplar na educação básica a discussão sobre os problemas locais, nacionais e mundiais, consolidando o exercício da cidadania (BAHIA, 2004, p.23). [grifo nosso]

Sinteticamente, o currículo está organizado em eixos de conhecimentos, que por sua vez é formado por um conjunto de áreas, constituído um bloco de componentes

¹⁹⁶ Cf. Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em História.

curriculares. Em cada área está cadastrado um conjunto de componentes curriculares, cujos conteúdos devem focar os objetos de ensino e a aprendizagem da profissão. Para tanto, as diretrizes recomendam sintonia entre a formação de professores, os princípios definidos pela LDB, as normas prescritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, e as orientações constantes nos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica.

Tabela 23 – A Carga horária por Áreas de Conhecimento do Curso de Licenciatura em História (2004)

Áreas	Carga horária	Total
Brasil	420	420
Europa	390	390
África	150	150
América	180	180
Ásia	60	60
Fundamentação Teórico- Metodológica da História	450	450
Cultura Documental e Patrimonial	120	120
Pesquisa Histórica	180	180
Conhecimentos Pedagógicos	255	255
Laboratório de Ensino de História	405	405
Estágio Curricular Supervisionado	405	405
Atividades acadêmico- científico-culturais	200	200
Total	3.215	3.215

FONTE: Pesquisa Direta

Os componentes curriculares são elaborados a partir da ementa de cada área definida no projeto pedagógico do curso. A respeito da ementa da área de Brasil, cuja carga horária é de 420 horas, o projeto curricular propõe o estudo dos

[...] aspectos históricos relevantes que permitem compreender a formação histórica da sociedade brasileira com ênfase na diversidade regional e nos diferentes enfoques da historiografia baiana, brasileira e mundial. Enfoca o estudo das populações indígenas, o processo de colonização portuguesa e os diferentes conflitos sociais, econômicos, políticos, culturais e ideológicos, enfatizando a questão da escravidão e a resistência negra e indígena. Discute o processo de independência política do Brasil, a formação do Estado Nacional e sua estruturação política no Império e na República. Destaca as idéias de progresso e modernização, os movimentos sociais e as revoltas populares na República (BAHIA, 2004, p. 26-27).

Partindo da ementa, foram elaborados os componentes curriculares, a saber: História Indígena, História da Escravidão, História do Brasil e da Escravidão, Seminário temático: A invenção do Brasil Colônia, Literatura e Identidade Nacional, História do Trabalho no Brasil, História da Bahia: Processo de Conquista e Colonização, Historiografia do Brasil Colônia, Estudos do Brasil Colônia: Poder, Economia e Sociedade, Brasil Império¹⁹⁷, Brasil Império¹⁹⁸, Brasil Império: Leituras Sobre a Escravidão no Brasil, Brasil República: Estado e Movimentos Sociais, História da Bahia, Brasil República: Trabalhismo, Nacional-desenvolvimentismo e Populismo¹⁹⁹, Brasil República: Trabalhismo, Nacional-desenvolvimentismo e Populismo²⁰⁰, e Tópicos Especiais de Brasil República: o Regime Militar (1964-1985).

Pode-se constatar no conjunto, componentes curriculares similares e repetitivos versando sobre a História do Brasil Colônia, com ênfase na História da escravidão. O mesmo pode ser dito sobre a História do Brasil Imperial. Nestes, a diferenciação consiste na carga horária, que varia de 30 a 45 horas. No currículo, o estudo da História do Brasil finda no Brasil Republicano durante o “Regime Militar”. Nesse ponto, apenas pontuamos que nos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁰¹ e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o ensino da disciplina não finaliza na ditadura militar como expressado no curso. É importante deixar claro que não se trata do ensino da História numa perspectiva linear, até mesmo porque é impossível estudar/ensinar toda a História, aspecto evidenciado e criticado no projeto de Reformulação Curricular e nos PCNs:

Os conteúdos da História do Brasil, da América e do mundo estão agrupados separadamente, a fim de permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes. Aparecem em uma seqüência que pretende expor a importância que as Histórias brasileira, americana, européia e africana possuem para a compreensão das dimensões históricas da realidade social dos alunos. **Isso não significa que as diferentes histórias devam ser estudadas em momentos distintos ou seguindo uma seqüência de hierarquia espacial.** Prevalcem os estudos das relações no tempo, as reflexões sobre as contradições sociais e sobre os processos históricos contínuos e descontínuos (BRASIL, 1998, p. 57). [grifo nosso]

¹⁹⁷ Carga horária 45 horas.

¹⁹⁸ Carga horária 60 horas.

¹⁹⁹ Carga horária 30 horas.

²⁰⁰ Carga horária 45 horas.

²⁰¹ Parâmetros Curriculares Nacionais - História - Terceiro e Quarto ciclos. Volume 06. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> . Acesso em: 25 mai. 11.

Contudo, o problema não é o estabelecimento de critérios e seleção de conteúdos – a não-linearidade posta em questão, mas o desconhecimento de conteúdos da escolaridade básica exigidos para o exercício da profissão, do ensino de História na escola básica. Apenas, uma formação de qualidade e preparação adequada é capaz de assegurar o domínio necessário à atuação profissional. Caso contrário, torna-se impraticável a seleção de conteúdos, especialmente, quando o professor, egresso dos cursos de licenciatura, não sabe o que e como ensinar em sua sala de aula.

Oliveira (2003) considera que este fato contribui para que os futuros professores reproduzam os programas determinados pela Secretaria de Educação, pela escola ou livros didáticos adotados por essas instituições. Os conteúdos curriculares da área de Brasil exigidos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e do Exame Docente expressam com bastante nitidez os conhecimentos a serem apreendidos pelos futuros docentes:

[...] HISTÓRIA DO BRASIL: Culturas indígenas pré-coloniais. A expansão européia e a conquista. A administração colonial portuguesa e as relações entre o poder local e o poder metropolitano. A economia exportadora e a produção para o mercado interno. A mineração e a urbanização na América portuguesa. A escravidão indígena e a escravidão africana. Religião e religiosidade na Colônia. Motins, revoltas e conspirações no período colonial. A crise do sistema colonial. A presença da família real no Brasil e a Independência. A organização da monarquia no Brasil: a estrutura política e os movimentos sociais. Escravidão e mudanças nas relações sociais. Economia cafeeira, urbanização e modernização. A política externa e as relações internacionais. Cultura e sociedade. A crise da monarquia. A organização republicana. Industrialização, urbanização e imigração. Conflitos sociais na cidade e no campo e os processos migratórios. Movimentos culturais e a identidade nacional. A Revolução de 1930. Nacionalismo e projetos políticos: Aliança Nacional Libertadora, integralismo, comunismo, trabalhismo. Estado Novo: economia, sociedade e cultura. A experiência democrática: partidos, planejamento econômico, industrialização, modernização e modernidade. Os governos militares: modernização conservadora; internacionalização da economia, planejamento econômico, mudanças sociais e culturais e a luta contra o autoritarismo. A transição democrática. O Brasil atual. A historiografia brasileira. (BRASIL, 2011, p. 3-4).

É relevante destacar que o MEC também define um conjunto de matérias/disciplinas a serem abordadas nos cursos de licenciatura em História, quais sejam:

Teoria da História; História da Cultura; Geo-História; **História Antiga Oriental e Ocidental; História Medieval; História Moderna; História Contemporânea; História do Brasil; História do Brasil Colonial; História do Brasil Império; História do Brasil República;** História da Cultura e da Sociedade; Metodologia de Ensino da História; História da América Colonial; Pesquisa em História; Introdução aos Estudos Geográficos; Introdução aos Estudos Históricos; Sociologia; Antropologia; Filosofia da Educação; Psicologia da Aprendizagem; Didática²⁰².

Percebe-se que trata de temas relacionados aos conhecimentos da área de História e os fundamentos da Educação, o que não deixa de ser também uma seleção. Ademais, contempla uma alternativa interdisciplinar na proposição de estudo da Geo-História, Introdução aos Estudos Geográficos, História da Cultura e da Sociedade, isso porque a definição dos conhecimentos exigidos para ensinar,

[...] deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2001, p. 3).

No curso de graduação em História, em nível de licenciatura, a definição de áreas de conhecimentos – Europa, Brasil, Ásia, África, América, dentre outras, significa um avanço na organização curricular. Entretanto, nota-se a prevalência também do “quadripartite francês” como estrutura do currículo (NAPOLITANO (2003), no interior das áreas – na organização dos componentes curriculares, embora representados com outros temas e temáticas. Em relação a área da Europa, a ementa determina

Analisa aspectos relevantes da formação política, econômica e cultural do continente europeu, dialogando com a produção historiográfica. Estuda a civilização Greco-romana e sua contribuição para a formação histórica européia. Aborda a feudalidade e a sociedade medieval. Enfoca a expansão comercial européia, a formação dos estados nacionais e a consolidação do capitalismo. Discute a constituição do pensamento ocidental, as produções artísticas e literárias e o conhecimento científico. Destaca os movimentos sociais, as revoluções e os conflitos internacionais protagonizados pelos Estados Europeus, bem como as suas relações imperialistas com os outros estados (BAHIA, 2004, p. 27).

²⁰²Disponível

<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas#historia>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

em:

A área de Europa, cuja carga horária é de 390 horas, envolve os seguintes componentes curriculares: Estudos de Antiguidades, a Cidade Medieval, Roma Antiga, Cidade Renascentista, História da Europa Medieval, História da Arte na Idade Média, Renascença Maneirismo e Barroco na Europa Moderna, Estudos do Feudalismo ao Capitalismo, Europa Moderna: Sociedade, Economia e Política, História da Europa Moderna, Europa: O longo século XIX (1789-1914), Europa: O Breve Século XX²⁰³, numa sequência da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Nos estudos sobre Antiguidade, destaque para Roma Antiga. Não temos registro de nenhum componente curricular tratando da Grécia. Outra característica é a inclusão de componentes curriculares de história da Arte, a saber: “História da Arte na Idade Média” e “Renascença, Maneirismo e Barroco na Europa Moderna”. O estudo da história da Europa finda no ano de 1945²⁰⁴. Uma comparação entre os componentes curriculares da área de Europa com os conhecimentos históricos exigidos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)²⁰⁵ e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebe-se certa aproximação /distanciamento dos objetos de ensino e da aula de História:

[...] HISTÓRIA ANTIGA: Aspectos do povoamento, periodizações e paisagens geográficas da Antiguidade. A civilização egípcia. As civilizações mesopotâmicas. As civilizações da Antiguidade: chinesa, hindu, hebraica, fenícia, hitita, persa e africana. A civilização grega. A civilização romana. A historiografia sobre o mundo antigo.

III – HISTÓRIA MEDIEVAL: O colapso do Império Roma no e as sociedades germânicas. As invasões dos povos bárbaros e a formação dos reinos bárbaros. A gênese da sociedade feudal. O feudalismo. O problema demográfico. A civilização, a cultura e a expansão mulçumana. A civilização bizantina e a expansão turca. As cruzadas. O desenvolvimento mercantil e as cidades. A crise do feudalismo. A Guerra dos Cem Anos. As origens da burguesia. A constituição das monarquias nacionais. A cultura medieval. A Igreja Católica. A historiografia sobre o período medieval.

²⁰³ Sequência conforme elaboração e oferta dos componentes curriculares nos semestres acadêmicos do curso.

²⁰⁴ Cf. Ementa do componente curricular: Aborda panoramicamente o “breve século XX”, enfatizando o período histórico entre os anos de 1914 a 1945. Discute temas, conceitos e interpretações historiográficas relevantes no contexto da Europa na época em questão. Analisa conflitos bélicos, processos revolucionários, movimentos sociais, concepções políticas e visões de mundo pertinentes à primeira metade do “breve século” (Colegiado de Curso de História).

²⁰⁵ O ENADE avalia o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos.

IV – HISTÓRIA MODERNA: A formação dos estados modernos. O Renascimento e a ciência. As reformas religiosas (protestante e católica). A transição do feudalismo para o capitalismo. O Mercantilismo e o Absolutismo. A expansão marítima européia e a formação dos impérios coloniais. As revoluções inglesas do século XVII. As transformações econômicas na Inglaterra no século XVII. A Revolução Industrial. O movimento Iluminista. A crise do Antigo Regime. A historiografia sobre o período moderno.

V – HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: A Revolução Francesa. Os regimes monárquicos restaurados. O nacionalismo, o liberalismo e o romantismo. As revoluções de 1820, 1830 e 1848. A industrialização européia no século XIX. Os movimentos operários e camponeses. As unificações da Alemanha e da Itália. O Japão: imperialismo, modernização e industrialização. A expansão colonialista e o imperialismo europeu. A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa, a Revolução Chinesa e o comunismo no século XX. Os regimes totalitários. A Segunda Guerra Mundial. O pós-guerra. A descolonização do mundo afro-asiático e a formação do Terceiro Mundo. A crise do capitalismo nos anos setenta. Cultura e sociedade de consumo. O fim da URSS. As relações internacionais após o fim da Guerra Fria. Os impasses da globalização. Discussões historiográficas concernentes aos conteúdos discriminados acima [...] (BRASIL, 2011, p. 3-4).

A aproximação decorre da disposição dos temas partindo da divisão historiográfica em antiga, medieval, moderna e contemporânea. Por outro lado, os conteúdos curriculares dispostos no ENADE, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), propostos pelo MEC e nos processos seletivos/vestibulares²⁰⁶, não parecem estar plenamente incorporados as ementas do curso:

[...] **Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade** – Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado – Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação. O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos

²⁰⁶ Fizemos uma consulta ao conteúdo programático do vestibular da UNEB. Disponível em <<http://www.uneb.br/files/2011/11/conteudo-programatico.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

séculos XIX e XX. A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial

Características e transformações das estruturas produtivas -

Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade. [...] (BRASIL, 2011, p. 40). [grifo do autor]

Conforme normas das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica, os conteúdos exigidos nesses exames aos alunos concluintes do ensino médio e aos candidatos a uma vaga na universidade no vestibular versam sobre a História e atualidades, que inclui a História Geral e do Brasil. Portanto, constituem os conteúdos da disciplina História (do 6º ao 9º anos) que o futuro professor irá lecionar, os conteúdos “da prática na vida real”. Nesse contexto, o que reafirmamos é o desconhecimento, melhor o desinteresse, em relação a tais temáticas nos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista da Didática da História, os processos formativos devem atentar não apenas as metodologias e questões práticas de ensino de História, devem “preocupar-se com a necessidade, os objetivos e as funções do ensino de História” (BERGMANN, 1989/1990, p. 36). O mesmo pode ser dito em relação ao conhecimento dos programas e propostas curriculares das Secretarias de Educação das redes estadual e municipal.

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação raramente fazem parte

dos temas abordados na formação de professores como um todo. [...] A familiaridade com esses documentos e sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os futuros professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação (BRASIL, 2001, p. 19).

O estudo da História da África está contemplado, diferente da temática “indígena”, que somente aparece como um componente curricular na área de Brasil²⁰⁷, a história africana ocupa um lugar na grade curricular como uma área, cujos componentes curriculares são África I, África II e África III. A carga horária total da área de África é de 150 horas. De acordo com a ementa da área:

Estuda as sociedades africanas pré-coloniais, dando destaque para os processos de formação dos principais grupos étnicos e suas características histórico-civilizatórias próprias e dinâmicas migratórias. Aborda os fundamentos e características da expansão colonialista europeia, comércio internacional de escravos e a emergência do racismo moderno. Analisa o desenvolvimento das idéias pan-africanista e dos movimentos de negritude como orientadores da construção das lutas anti-coloniais. Enfoca os diferentes processos de descolonização e constituição dos Estados nacionais. Discute as diversas concepções sobre as especificidades africanas a partir das produções artístico-culturais e científicas e historiográficas próprias. Reflete sobre a dinâmica das relações e influências recíprocas entre as sociedades africanas e a sociedade brasileira (BAHIA, 2004, p. 28).

Como se pode observar, não se vê nenhum componente curricular abordando o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, mesmo diante da obrigatoriedade do

[...] estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do

²⁰⁷ Em 2004 quando o projeto foi elaborado e implementado ainda não havia sido aprovada a Lei 11.645/2008. A constituição desse componente curricular está associado a presença de um professor da área de Brasil, especialista em História Indígena. A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A lei torna obrigatório no ensino básico na rede pública e privada o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, e a luta dos povos indígenas no Brasil, a cultura indígena brasileira, o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 mai. 11.

povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil²⁰⁸.

O estudo da África no currículo do curso de licenciatura em História da UNEB (2004) privilegia a historiografia africana. Na área de América a carga horária é 180 horas. Na ementa proposta pelo curso podemos ler:

Estuda aspectos relevantes da formação histórica do continente americano dialogando com a produção historiográfica. Destaca as formações sociais existentes no continente antes da chegada dos europeus; discute os vários aspectos do processo de colonização européia, a escravidão e os diferentes conflitos sociais, econômicos, políticos, culturais e ideológicos; a consolidação das emancipações políticas e formação dos estados nacionais; as novas relações de dependência face ao neocolonialismo e a instabilidade política da América Latina. Analisa a situação atual dos países americanos considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos, artísticos e culturais (BAHIA, 2004, p. 27).

A área de América reúne os componentes curriculares: História da América Pré-Colonial, História das Nações Americanas, História da América, História da América: Escravidão, mestiçagem e Liberdade, Seminário Temático – América Latina: Conflitos e Possibilidades, História da América: Pré-Colombianos, Conquista e Colonização, História da América: Tópicos Especiais. No ENADE estão assim explicitados:

[...] HISTÓRIA DA AMÉRICA: A América pré-colonial. As Civilizações Inca, Maia e Asteca. A expansão européia, a conquista e a colonização. América espanhola: organização social, política e econômica. A colonização inglesa. As independências e a formação dos Estados nacionais na América. Caudilhismo e liberalismo na América Latina. A estruturação das economias americanas no século XIX. A Guerra Civil Norte-Americana. As intervenções dos EUA na América Latina. A crise do Estado oligárquico. A Revolução Mexicana. Estado e populismo na América Latina. A Revolução Cubana. As ditaduras latino-americanas. As crises político-institucionais na América Central. Os processos de democratização na América Latina. Sociedade e movimentos culturais. A historiografia dos temas indicados acima [...] (BRASIL, 2011, p.4).

²⁰⁸ Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 mai. 11.

Na área de Ásia, os componentes curriculares são Ásia I e Ásia II, cuja carga horária totaliza 60 horas. A ementa diz:

Analisa as sociedades asiáticas no que concerne à sua estrutura material e institucional, com base na dinâmica de seus processos de formação. Aponta elementos específicos que conferem sentido ao conjunto da experiência de povos, culturas e etnias da ásia nas suas relações recíprocas em diferentes circunstâncias, com ênfase nos sistemas religiosos e nos modos de resistência e ruptura com a dominação ocidental. Identifica a influência das culturas asiáticas no mundo sob diferentes manifestações (BAHIA, 2004, p. 28).

A área de Fundamentação Teórico-Metodológico da História a ementa da área propõe:

[...] o estudo da produção do conhecimento histórico, identificando as diferentes correntes historiográficas. Estudo objetos, métodos e fontes da pesquisa histórica. **Estabelece a interlocução com as demais áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Sociologia, Filosofia e Economia**, dentre outras. Exercita a leitura e produção textual objetivando a realização de diferentes modalidades de trabalhos acadêmicos (BAHIA, 2004, p.26).

A área de Fundamentação Teórico-Metodológica da História abrange os componentes curriculares de Sociologia, Filosofia, Antropologia, Oficina de Metodologia do Estudo e da Pesquisa, Metodologia do Estudo e da Pesquisa, Teoria e Metodologia da História, Filosofias da História²⁰⁹, Filosofia, Mito e História, Antropologia sobre o Negro como Objeto de Ciência, Tópicos de Antropologia, Filosofias da História²¹⁰, Introdução ao Pensamento Marxista, Historiografia, Seminário Temático – História e Literatura: a construção da narrativa de Os Sertões, Transição para a Modernidade, Seminário Temático – A Filosofia da História de Benedetto Croce, Seminário Temático; Marxismo e História, Grupo de Estudo: História, Memória e Literatura, Seminário Temático: Filosofias da História e Modernidade, História da Historiografia, História Social Inglesa, História Cultural, Grupo de Estudo: Corpo, Gênero e Sexualidade, História e Memória do PCB e do Movimento Comunista no Brasil, História do Conhecimento Científico, Social e Humano, Sociologia do Consumo das Drogas, Introdução Teórica e Metodológica ao Pensamento Marxista, Sociologia Urbana, Pensamento Negro e Antirracismo, Oficina de Produção Textual, Sociologia do

²⁰⁹ Carga horária 60 horas.

²¹⁰ Carga horária 30 horas.

Trabalho, Grupo de Estudos: História da Saúde e da Doença no Brasil: Questões Teóricas e Metodológicas²¹¹, História do Trabalho: Questões Teóricas e Metodológicas, e História da Saúde e da Doença no Brasil: Questões Teóricas e Metodológicas²¹².

A proposta da área reúne fundamentos da História, construção do conhecimento histórico, historiografia. Chamamos atenção para o componente curricular “Teoria e Metodologia da História”. Na ementa do componente curricular lemos:

Ocupa-se do conjunto das teorias e métodos empregados na elaboração da pesquisa e da escrita da história, assim como analisa as linhas de interpretação desenvolvidas por autores que contribuíram para a reflexão historiográfica. A partir de elementos epistemológicos, a disciplina procura discutir a operação historiográfica, **identificando o lugar do historiador e de sua produção** como resultado de práticas socialmente definidas e construídas²¹³.

Na matriz curricular da prova do ENADE os conteúdos curriculares do componente curricular Teoria e Metodologia da História estão definidos com maior clareza, o que permite melhor apreensão da natureza da história, das teorias e métodos de investigação histórica demandada para o ensino da disciplina:

[...] TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA História: acontecimento e conhecimento. Categorias e conceitos fundamentais do conhecimento histórico: verdade, tempo, espaço, estrutura, processo, evento, sujeito. As fontes históricas e as técnicas de investigação. As referências teórico-metodológicas e seu papel no processo de produção do conhecimento histórico. O historiador e seu trabalho: a presença da subjetividade e os limites da objetividade. A função social do historiador. A relação entre memória e história. O fato histórico como construção. A Escola Metódica. O Materialismo Histórico. A Escola dos Annales e a Nova História. A Nova Historiografia Marxista. Micro-História. A Nova História Cultural. A Historiografia Pós-Estruturalista. História das Mentalidades e do Imaginário. A Nova História Econômica e Política. A História do Tempo Presente. A Historiografia Brasileira Contemporânea²¹⁴ [...] (BRASIL, 2011, p. 3).

A área de Fundamentação Teórico-Metodológica da História tem a maior carga horária, 450 horas, comparada às demais de Brasil, Europa, África, América,

²¹¹ Carga horária 15 horas.

²¹² Carga horária 60 horas.

²¹³ Cf. Ementário do Curso de Licenciatura em História (2004).

²¹⁴ Cf. conteúdos curriculares, disposto no Art. 7º, da Portaria Inep nº 221, de 26 de julho de 2011, publicada no Diário Oficial de 27 de julho de 2011, Seção 1, pág. 18, que dispõe sobre o ENADE.

Ásia, Cultura Documental e Patrimonial, Pesquisa Histórica, Conhecimentos Pedagógicos, Laboratório de Ensino de História e Estágio Curricular Supervisionado (Tabela 24).

Tabela 24 – A distribuição da Carga horária semestral das Áreas de Conhecimento do Curso de Licenciatura em História (2004)

Eixos de conhecimento	Semestres								Carga horária por área
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Brasil	60	60	60	60	60	45	45	30	420
Europa	60	60	60	60	60	60	30		390
África					60	60	30		150
América		60	60	60					180
Ásia						30	30		60
Fundamentação Teórico- Metodológica da História	180	90	90	90					450
Cultura Documental e Patrimonial							60	60	120
Pesquisa Histórica					45	45	45	45	180
Conhecimentos Pedagógicos	30	60	60	60	45				255
Laboratório de Ensino de História	60	60	60	60	45	45	45	30	405
Estágio Curricular Supervisionado					90	105	105	105	405
Atividades Complementares									200
Horas semestrais	390	390	390	390	405	390	390	270	3.215

FONTES: Projeto de reformulação curricular - licenciatura em História, UNEB, 2004.

Na área de Fundamentação Teórico-Metodológica da História, veem-se temáticas e componentes curriculares repetitivos, como, por exemplo, Grupo de Estudos: História da Saúde e da Doença no Brasil: Questões Teóricas e Metodológicas e História da Saúde e da Doença no Brasil: Questões Teóricas e Metodológicas. A diferença consiste basicamente na abordagem metodológica e na carga horária. A primeira, organizada como grupo de estudos, com carga horária de 15 horas, a segunda, como disciplina, com carga horária de 60 horas.

Ainda sobre os componentes curriculares elaborados para a área de Fundamentação Teórico-Methodológica da História, percebe-se que suas temáticas se assemelham com as áreas e linhas de pesquisa da ANPUH. São reproduções e/ou adaptações dos temas dos Grupos de Trabalho da Associação: GT “História de Gênero”, GT “História da Saúde e da Doença”, GT “História e Marxismo”, GT “Mundos do Trabalho”, com interesse na área da História Social do trabalho, e GT “Nacional de História Cultural”. Reconhecemos a relevância dessas temáticas na formação do professor, elas refletem a renovação no campo do estudo da História. Entretanto, observamos a ausência de determinados conteúdos curriculares, como os que aparecem listados nas diretrizes do ENADE, exigidos na prática cotidiana em sala de aula, na escola. Sem esses conteúdos curriculares, o futuro professor terá dificuldade de compreender as elaborações e interpretações acerca do conhecimento histórico, bem como elaborar uma interpretação própria da história, selecionar conteúdos, produzir materiais didáticos para o ensino da história.

A área de Cultura Documental e Patrimonial congrega os componentes curriculares de Cultura Documental e Patrimonial I e Cultura Documental e Patrimonial II, ministrados no VII e VIII períodos, respectivamente. A carga horária total da área é de 120 horas e a ementa possibilita:

Estuda os modos de constituição da memória sobre o patrimônio artístico-cultural. Analisa sua construção social e política, traduzida na eleição de bens materiais e imateriais, que passam a constar como parte da identidade histórica. Reflete sobre o espaço, suas representações e diversidade cultural, entendendo que as relações entre esta e o viver ultrapassam os limites do patrimônio cultural e assumem dimensões mais amplas nos modos culturais de viver (BAHIA, 2004, p. 26).

A área de Pesquisa Histórica agrupa os componentes curriculares de Pesquisa Histórica I, Pesquisa Histórica II, Pesquisa Histórica III, Pesquisa Histórica IV. A carga horária da área de Pesquisa Histórica é de 180 horas, sendo que, deste total, 120 horas serão destinadas à elaboração orientada do TCC. A Pesquisa Histórica, ou simplesmente, a pesquisa acadêmica, ocorre a partir do início da segunda metade do curso, portanto no V semestre, similar à norma estabelecida para estágio curricular supervisionado na Resolução CNE/CP n. 2/2002. Na ementa da área está expresso que:

Sistematiza e exercita a prática da pesquisa histórica, oportunizando o contato com diferentes fontes e a construção de um projeto que culmina com a **realização do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC** (BAHIA, 2004, p. 28-29. [grifo nosso]

Não se vê nenhuma indicação quanto à possibilidade da realização da pesquisa das práticas pedagógicas e curriculares, dos processos formativos, dos processos de ensino e aprendizagem, das práticas escolares, das instituições escolares, da história da educação e do ensino, da história das ideias pedagógicas, da história da escola, da história do ensino de História. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor” (p. 34).

[...] a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. **Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica** (BAHIA, 2004, p. 35) [grifo nosso]

Em contraposição, na proposta curricular “o TCC do curso de Licenciatura em História deverá atender às normas gerais da universidade e aos critérios de organização deste projeto, **enfocando aspectos específicos da área de História**” (BAHIA, 2004, p. 85). O conteúdo da área enfatiza a pesquisa histórica, com o objetivo expresso de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sem uma orientação e articulação com as áreas da prática de ensino – os Laboratórios de Ensino de História e Estágios Supervisionados. Sem discutir o peso curricular da presença da pesquisa histórica no curso de licenciatura em ensino de História da Universidade do Minho (Portugal), Melo (2008) afirma

[...] cremos que a aprendizagem por parte dos futuros professores das metodologias de investigação historiográficas, assim como a formação teórica dada sobre a dimensão epistemológica, promove uma melhor compreensão da natureza da história e dos modos como ela deve ser ensinada aos alunos. Permite, pois, que os futuros professores não considerem apenas metodologias reprodutoras e prescritivas, baseadas num discurso monológico, mas pelo contrário, adotem outras, que promovam a compreensão da história como um saber que se constrói (MELO, 2008, p. 20-21).

A área de Conhecimentos Pedagógicos, cuja carga horária é de 255 horas, compreende os componentes curriculares de Metodologia do Ensino e da Pesquisa, Sociologia da Educação, Psicologia, Política Educacional, Psicologia da Aprendizagem, História da Educação, Didática²¹⁵, Didática²¹⁶, e Novas Tecnologias em Educação. Como se pode observar, há repetição do componente curricular Didática. A diferença, como já apontado nas demais áreas, consiste apenas na carga horária, cadastrado com 45 e 60 horas. Observamos também a inexistência de componente curricular tratando da inclusão de LIBRAS e demais questões relacionadas à Educação Especial. O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) está inscrito na Lei 10.436/2002²¹⁷ e no Decreto 5.626/2005. O Art. 3 do Decreto 5.626/2005 estabelece o ensino de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, esclarecendo, ainda que

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério²¹⁸.

De acordo ainda com as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, os cursos de formação não podem deixar de lado essa questão, e outras relacionadas a ensino básico, como a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, enfim, especificidades próprias das etapas da Educação Básica e dos níveis e modalidades de ensino.

²¹⁵ Carga horária 45 horas.

²¹⁶ Carga horária 60 horas.

²¹⁷ A lei 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. O Art. 4 da lei prescreve que “o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 30 mai. 11.

²¹⁸ O ensino de Libras deve ser inserido como disciplina curricular obrigatória não somente nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, mas também nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 30 mai. 11.

A área do Laboratório de Ensino de História é constituída pelos seguintes componentes curriculares: Laboratório de Ensino de História I: Teoria e Prática; Laboratório de Ensino de História II: Ensino e Pesquisa; Laboratório de Ensino de História III: Fontes Escritas e Oraís nas Práticas de Pesquisa e Ensino; Laboratório de Ensino de História IV: História e Cinema; Laboratório de Ensino de História V: História e Iconografia; Laboratório de Ensino de História VI: História Música; Laboratório de Ensino de História VII: História e Televisão; Laboratório de Ensino de História VIII: História e Literatura; e Laboratório de Ensino de História IX: Museus e História. A carga horária da área é de 405 horas. A ementa da área de Laboratório de Ensino de História visa:

Sistematiza e executa a prática pedagógica no ensino de História e os recursos e procedimentos de construção do conhecimento histórico, tendo em vista a ação-reflexão-ação. **Enquanto eixo de articulação da prática pedagógica**, desenvolve atividades interdisciplinares de reflexão sobre o ensino de História, reinterpretação dos conteúdos escolares da educação básica, produção e utilização de material didático relacionados à esta área de conhecimento em um processo permanente de articulação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos (BAHIA, 2004, p. 30). [grifo do autor]

Em relação ao estágio supervisionado, o que podemos perceber é que a proposta curricular é bastante detalhista. No projeto pedagógico está definido que o estágio curricular constitui atividades de aprendizagem sócio-profissional-cultural proporcionada pela vivência de situações reais de trabalho no ensino, em instituições escolares e educativas, de modo a ampliar os conhecimentos da profissão e do ensino. Desse modo, é definido

[...] como um momento da formação profissional que se dá tanto pelo exercício direto *in loco*, quanto pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob responsabilidade de um profissional já habilitado. Neste sentido, o Estágio deve contemplar diferentes atividades da rotina escolar, tais como a elaboração do projeto pedagógico, a matrícula, a organização das turmas e do tempo e espaço escolares (BAHIA, 2004, p. 20).

A organização do estágio obedece à resolução que determina 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. No currículo do curso da UNEB, conforme o projeto pedagógico, a carga horária está assim distribuída:

- 90 horas dedicadas ao contato inicial do discente nos espaços de atuação do profissional a partir de um primeiro levantamento diagnóstico, mediante elaboração de instrumentos de pesquisa e de categorias de análise das situações cotidianas, na escola, nas salas de aula de História, na educação básica em todas as modalidades, desenvolvendo metodologias e estratégias de escolha do material de apoio.
- 105 horas dedicadas à elaboração e execução de projetos de intervenção no ensino fundamental, em instituições escolares da rede pública, na área específica de formação, incluindo-se aí, obrigatoriamente, atividade de regência de classe
- 105 horas dedicadas à elaboração e execução de projetos de intervenção pedagógica, na educação formal em séries regulares em diferentes modalidades e/ou projetos especiais (educação de jovens e adultos, educação rural, aceleração, regularização do fluxo, educação indígena, educação comunitária, educação profissional, educação inclusiva), ou em espaços pedagógicos extra-escolares (ONG's, museus, arquivos, etc.) em forma de mini-cursos, oficinas e projetos de extensão.
- 105 horas dedicadas à execução de projetos de intervenção pedagógica na educação básica em todas as modalidades, no ensino médio, incluindo-se, aí obrigatoriamente, atividades de regência de classe, culminando com a socialização das experiências vividas durante a atuação na regência nos diversos contextos sócio-educacionais experimentados pelos alunos (BAHIA, 2004, p. 84-85).

Conforme a distribuição da carga horária descrita na proposta curricular os componentes curriculares da área: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV. A carga horária dos estágios supervisionados soma 405 horas. Está definido no projeto pedagógico que os estágios supervisionados devem ser realizados em escolas públicas colaboradoras sob a supervisão dos professores formadores e professores regentes de classe das instituições escolares. Na proposta curricular, a ementa da área determina:

Diagnostica os espaços de atuação profissional, caracterizando o contexto e as relações de trabalho nesses espaços. Analisa e reflete a prática de ensino de história por meio de observação direta em salas de aula, bem como através da utilização de vídeos, narrativas orais e escritas de alunos e professores, produções de alunos e professores, situações simuladoras e estudos de casos. Elabora e executa propostas de intervenção na forma de regência, minicursos, oficinas e projetos de extensão, em escolas da Educação Básica e em outras instituições formadoras, tais como, Escolas Comunitárias, ONG's, Projetos Especiais, etc. Avalia coletivamente as experiências vivenciadas pelos alunos durante sua atuação docente nos diversos contextos sócio-educacionais (BAHIA, 2004, p. 29-30).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB (2004), a prática como componente curricular percorre todo o processo de formação do professor e deve ser vivenciada ao longo do curso. Ademais, como prescrito no Art. 13 da Resolução CNE/CP 1/2002, o projeto define que:

Ocorrerá em espaço curricular específico a Coordenação da Dimensão Prática que promoverá a articulação das diferentes práticas, dos conhecimentos científico-culturais e do estágio, em uma perspectiva interdisciplinar. O espaço privilegiado desta Prática será o Laboratório de Ensino de História. (BAHIA, 2004, p. 20).

O estágio supervisionado, conforme norma prescrita deve ocorrer a partir do início da segunda metade do curso, portanto no V semestre. Nesse sentido, no projeto pedagógico, a prática de ensino e estágio mantém entre si uma relação interdisciplinar tal como recomenda o Parecer CNE/CP 9/2001, o Parecer CNE/CP 27/2002, Parecer CNE/CP 28/2001, e a Resolução CNE/CP 1/2002:

[...] os estudantes já vivenciarão uma série de experiências de observação nos diferentes espaços pedagógicos onde o professor-pesquisador de história pode atuar, ainda na primeira metade do curso, tendo como “*lócus*” de coordenação destas experiências, os Laboratórios de Ensino de História, que articularão a Prática de Ensino e os demais componentes curriculares [...] (BAHIA, 2004, p. 83-84).

Reconhece-se, portanto, o princípio de integração entre a prática de ensino, estágio supervisionado e “**demais componentes curriculares**” de natureza científico-cultural. Mas, não somente isso. O que se vê é o entendimento da prática enquanto uma dimensão do conhecimento e a proposição de um modelo de formação, que coloca a universidade dentro da escola e vice-versa. Por trás dessas medidas, questões como a segmentação da formação dos professores, a incoerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, enfim, o isolamento das escolas de formação e o distanciamento entre estas e os sistemas de ensino da educação básica poderiam ser equacionados. No campo curricular, atinge o tratamento inadequado dos conteúdos, tratamento irrestrito da atuação profissional, inadequação do tratamento da pesquisa, desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e dos níveis e modalidades de ensino.

E, por último, as atividades complementares, ou seja, as atividades acadêmico-científico-culturais, denominadas AACC (denominadas ACC no projeto

pedagógico do curso de História da UNEB). Na ementa do projeto pedagógico vê-se que:

Possibilitam a vivência de atividades de caráter científico, cultural e acadêmico, contempladas sob a forma de iniciação científica, monitoria de ensino e extensão, participação em seminários, congressos e eventos, visitas temáticas ou excursão de estudos, participação em projetos de extensão comunitária ou outros projetos de alcance social **relacionados à área do curso**; apresentação de trabalhos em eventos de natureza acadêmica na área de formação ou áreas afins (Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História, 2004, p. 30). [grifo nosso]

Embora fundamentada na Resolução n. 675/2005, que estabelece as atividades complementares para os currículos de formação da UNEB em concordância com os méritos do Parecer CNE/CP n. 28/2001²¹⁹, notamos a ausência de algumas questões do ensino (de História) e da educação, que avaliamos imprescindíveis à formação do professor:

[...] o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino (BRASIL, 2001, p. 12).

Em relação ao ensino de História na escola e na universidade, essas questões são importantes porque persiste o “modelo em que o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados” (CERRI, 2001, p. 108). Desse modo, reforça-se nos cursos de formação de professores, os conteúdos e métodos da área específica, o ensino da História na Universidade não leva em conta que o ensino de História na escola é “diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos” como pontua Cerri (2001). Recorrendo a Rüsen (2001) esclarece:

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga

²¹⁹ Cf. BRASIL, 2001, p. 31.

à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada (RÜSEN, 2001, p. 50 apud CERRI, 2001, 108).

As atividades enumeradas – iniciação científica, monitoria de ensino e extensão, participação em seminários, congressos e eventos, visitas temáticas ou excursão de estudos, participação em projetos de extensão, dentre outras, todas, favorecem o aprendizado e ampliam a formação cultural do professor. No entanto, a invés dos tempos e espaços de formação e atuação no ensino de História do ensino, vê-se registrado na proposta curricular “**área do curso**”, que remete à área de História, tal como evidenciado na definição dos eixos de conhecimento e no Trabalho de Conclusão de Curso, e nesta, a formação enfatiza os saberes específicos da ciência histórica.

Até aqui, pelo exposto, constato no Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB (2004) a incorporação da carga horária mínima de 2.800 horas exigidas pela legislação educacional. Tal como determina a Resolução CNE/CP 2/2002, o currículo atende ao dispositivo, uma vez que a carga horária do curso é de 3.215 horas. Por força da resolução, o componente de prática de ensino está inserido ao longo do curso desde o primeiro período, e o estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

A proposta curricular do curso de licenciatura não se afasta completamente dos princípios e características dos modelos fragmentados de formação de professores, quais sejam a dicotomização entre ensino e pesquisa, teoria e prática, presente nos cursos de licenciatura ou bacharelado e licenciatura integrados, e ainda a ênfase nos conteúdos da área específica, demonstrado na definição das áreas e distribuição da carga horária. Observamos que 68,5% da carga horária do currículo e 86,5% dos componentes curriculares elaborados e cadastrados destinam-se aos conhecimentos da área de História (Tabela 25).

Consideramos que as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores propõem e destinam um tempo e espaço importantes para a prática de ensino no currículo, o percentual de 28,57% do valor total de carga horária mínima de 2.800 horas. Pelo exposto, percebemos o cumprimento do texto da Resolução CNE/CP 2/2002, por conta da incorporação da carga horária mínima de 800 horas relativas a prática de ensino, bem como cumprimento do Art. 11, do parágrafo único, no tocante “ao tempo dedicado às dimensões pedagógicas” nos cursos de licenciatura, não sendo “inferior à quinta parte da carga horária total” (BRASIL, 2002, p. 5). No entanto, a

ampliação da carga horária observada no projeto pedagógico somente é expressiva quando comparada no currículo do curso de História da UNEB (1986), cuja percentagem dedicada a prática de ensino correspondia a 8,6 %, da carga horária do curso de 2.595 horas.

Tabela 25 – Os Componentes curriculares por Áreas de Conhecimento do Curso de Licenciatura em História (2004)

CONTÉUDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAIS				
Áreas	Carga Horária		Componentes Curriculares	
	N	%	N	%
Brasil	420	13,0	17	16,3
Europa	390	12,1	12	11,5
África	150	4,6	3	2,8
América	180	5,5	7	6,7
Ásia	60	1,8	2	1,9
Fundamentação Teórico- Metodológica da História	450	13,9	34	32,6
Cultura Documental e Patrimonial	120	3,7	2	1,9
Pesquisa Histórica	180	5,5	4	3,8
Conhecimentos Pedagógicos	255	7,9	9	8,6
Subtotal	2.205	68,5	90	86,5
Prática de ensino como componente curricular				
Laboratório de Ensino de História	405	12,5	10	9,6
Subtotal	12,5	12,5	10	9,6
Estágio curricular supervisionado				
Estágio Curricular Supervisionado	405	12,5	4	3,8
Subtotal	12,5	12,5	4	3,8
Atividades acadêmico-científico-culturais				
Atividades acadêmico- científico-culturais	200	6,2	0	0,0
Subtotal	6,2	6,2	0	0,0
Total	3.215	100,0	104	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Outro desafio é a dimensão prática dos componentes curriculares do curso. No Art. 12, parágrafo 3º da Resolução CNP/CP n. 1/2002 está dito que “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2002, p. 5). Com exceção dos componentes curriculares da área de Pesquisa Histórica, do Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado, cuja organização do trabalho é definida pela resolução, esse aspecto é ignorado na composição dos demais componentes curriculares (Tabela 26). A “teoria” e “prática” permanecem abordadas com objetivos e abordagens distintas na nova proposta curricular, de um lado “formação específica”, do outro, “formação pedagógica”.

Este problema fica mais evidente no projeto pedagógico mediante a observação da matriz curricular, quando aloca nos **Conhecimentos Científico-Culturais** as áreas de conhecimento Brasil, Europa, América, Ásia, África, Fundamentação Teórico-Methodológicos, Cultura Documental e Patrimonial e Pesquisa Histórica, e na **Formação docente**, as áreas de Conhecimentos Pedagógicos, Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado; no isolamento das questões pedagógicas nos componentes curriculares das áreas dos Conhecimentos Pedagógicos, Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado, nas ementas das áreas dos conteúdos curriculares científico-culturais, não se toca nas questões e problemáticas relativas ao ensino de História.

Tabela 26 – O Curso de Licenciatura em História – Distribuição da Carga Horária da Disciplina/Componente Curricular²²⁰

Disciplinas/ Componentes Curriculares	¹ C.H.	² C.H.S.S.A.		
		T	P	Total
HI0072 – Pesquisa Histórica III	45		3	3
HI0032 – História do Trabalho no Brasil Escravidão e Liberdade: estudos comparativos sobre o pós-abolição na Bahia	60	4		4
HI0002 – Estudo de Antiguidades	30	3		3
HI0046 – Europa Moderna: Sociedade, Economia e Política	60	4		4

²²⁰ Alguns componentes curriculares em função da oferta por semestres e turmas aparecem diversas vezes, para melhor organização e visualização tiramos as repetições: Pesquisa Histórica III, Pesquisa Histórica IV, Estágio Supervisionado III.

HI0086 – Pesquisa Histórica IV	45		3	3
HI0060 – Pesquisa Histórica II	45		3	3
HI0051 – História da América: pré-colombianos, conquista e colonização	60	4		4
HI0055 – História da América: Tópicos Especiais	60	4		4
CI0007 – Antropologia	60	4		4
HI0065 – Laboratório de Ensino de História VII: História e Música	45		3	3
HI0078 – Laboratório de Ensino de História IX: Museus e História	45		3	3
HI0073 – Ásia II	30	3		3
HI0081 – Introdução Teórica e Metodológica ao Pensamento Marxista	45	3		3
EDC010 – Estágio Supervisionado I	90		8	8
HI0004 – Laboratório de Ensino de História I: Teoria e Prática	60		4	4
HI0007 – A Cidade Medieval	60	4		4
HI0068 – Cultura Documental e Patrimonial I	60	4		4
HI0064 – Estágio Supervisionado III	105		9	9
HI0019 – História das Nações Americanas	60	4		4
HI0067 – África III	60	4		4
HI0045 – África	60	4		4
HI0050 – Estudos do Brasil Colônia: Poder, Economia e Sociedade	60	4		4
HI0087 – Brasil Império	60	4		4
ED0082 – Psicologia da Aprendizagem	60	4		4
HI0089 – Novas Tecnologias em Educação	45	3		3
ED0077 – Política Educacional	60	4		4
HI0027 – Historiografia	60	4		4
HI0016 – Laboratório de Ensino de História III: Fontes Escritas e Oraís nas Práticas de Pesquisa e Ensino	60		4	4
CI0003 – Sociologia	60	4		4
HI0003 – Teoria e Metodologia da História	60	4		4
HI0047 – Pesquisa Histórica I	45		3	3
HI0066 – Europa: O Breve Século XX	30	2		2
HI0090 – Brasil República: Trabalhismo, Nacional-desenvolvimentismo e Populismo	45	3		3
HI0064 – Estágio Supervisionado III	105		9	9

1. C.H. – Carga horária total da disciplina/componente curricular

2.C.H.S.S.A. – Carga horária semanal em sala de aula da disciplina /componente curricular em sala de aula, distribuindo entre T (Teórica) e P (Prática).

FONTE: Quadro de disponibilidade docente. Período letivo: 2010.2. Colegiado de História (2010).

Ainda sobre a organização do currículo, o Parecer CNE/CP 9/2001 adverte a que o curso deve ir além de uma formação centrada em formas tradicionais, como por exemplo, cursos de disciplinas: “é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho, tutorias e eventos,

atividades de extensão, entre outros” (BRASIL, 2001, p. 52). Embora, esse elemento esteja contemplado no Projeto Pedagógico do Curso de História da UNEB (2004) na abordagem metodológica, constata-se a predominância nos componentes curriculares elaborados quase, exclusivamente, em cursos de disciplinas (Tabela 27). Num total de 104 componentes curriculares cadastrados, 93 (89,4%) estão organizados em cursos de disciplinas. Apenas 11 (10,6%) constituem oficinas, seminários temáticos, grupos de estudo:

Tabela 27 – Abordagem metodológica dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em História (2004)

Abordagem Metodológica	Disciplina	Seminário Temático	Seminário Temático Interdisciplinar	Oficina	Grupo de Estudo	Grupo de Pesquisa	Total
Áreas							
Brasil	16	1	0	0	0	0	17
Europa	12	0	0	0	0	0	12
África	3	0	0	0	0	0	3
América	6	1	0	0	0	0	7
Ásia	2	0	0	0	0	0	2
Fundamentação Teórico-Metodológica da História	25	4	0	2	3	0	34
Cultura Documental e Patrimonial	2	0	0	0	0	0	2
Pesquisa Histórica	4	0	0	0	0	0	4
Conhecimentos Pedagógicos	9	0	0	0	0	0	9
Laboratório de Ensino de História	10	0	0	0	0	0	10
Estágio Curricular Supervisionado	4	0	0	0	0	0	4
Total	93	6	0	2	3	0	104

FONTE: Pesquisa Direta

Partindo do entendimento de que ensinar é tarefa para profissionais, pensamos a docência como trabalho, como profissão (TARDIF; LESSARD, 2008b; VEIGA, 2008). O que significa dizer que o ensino e a docência constituem trabalho profissional, especializado e complexo, exigente de saberes docentes, conhecimentos em vários campos:

[...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimentos dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimentos das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também de aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso [...] das necessidades dos alunos [...] (TARDIF; LESSARD, 2008a, p. 9).

Vê-se claramente que a preocupação com a dimensão pedagógica e prática não se faz presente na organização do conteúdo e didática nas áreas de conhecimentos de Brasil, Europa, África, América, Ásia, Cultura Documental e Patrimonial, não há componentes curriculares sobre o ensino de História, incluindo tematizações e práticas específicas da educação/da escola com crianças, jovens e adultos, escolas rurais ou classes multisseriadas, educação especial, educação indígena.

Para Veiga (2006) o ato de ensinar mobiliza um conjunto de ações heterogêneas, não um tipo de ação específica. Em outras palavras, entende que o domínio de conteúdos da área específica não é/seja suficiente para o ensinar:

[...] exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as metodologias de ensino, de investigação e de avaliação. [...] exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação [...] (VEIGA, 2006, P.30).

A instituição das novas diretrizes curriculares para a formação de professores representa uma nova etapa na história da formação docente. É importante deixar claro que as diretrizes compreendem um conjunto normativo-legal como já enunciado, constituído de resoluções e pareceres publicados pelo CNE, nestes, vemos reconhecidos problemáticas dos cursos de formação de professores.

Apesar de não penetrarmos nos conteúdos programáticos de cada um dos componentes curriculares²²¹ dispostos no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura

²²¹ No texto apresentamos a ementa das áreas de conhecimento – Brasil, Europa, Ásia, África, Fundamentação Teórico- Metodológica da História, etc. O estudo dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares de cada área exigiria um tempo maior do que dispúnhamos.

em História da UNEB (2004), numa comparação com os conteúdos da área de ensino da educação básica descritos nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e do ensino médio, exigidos nos exames nacionais aos estudantes da graduação (ENADE) e do ensino médio (ENEM), os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural não adentram no ensino de História. A formação contempla os campos específicos do conhecimento e da pesquisa histórica, seus domínios, especialidades, abordagens e enfoques. Constatamos uma similaridade entre os temas dos componentes curriculares, as linhas de pesquisa e grupos de trabalhos das associações científicas, às quais os professores formadores estão vinculados mencionada nesse estudo (Quadro 6).

Quadro 6 – Linhas de Pesquisa dos Docentes para orientação de TCC's

1. História Social do Trabalho e Biografia Histórica
2. História Contemporânea e Oral
3. História Ambiental
4. História Política
5. Relações Raciais e Cultura Negra
6. Ditadura Militar e História e Literatura
7. História Cultural
8. Cultura e Memória
9. Psicologia e Educação
10. Ensino de História (3)
11. História Social do Trabalho (2)
12. Políticas Públicas para a Educação
13. Educação Escolar Indígena, O Tratamento da Temática Indígena no Ensino de História e História Indígena
14. História Social do Trabalho e Escravidão e Liberdade no Brasil e nas Américas
15. Sociologia do Trabalho, Reestruturação Produtiva e Qualidade Total
16. História e Memória da Cidade
17. Linguagens e Ensino de História
18. História Social
19. Sociologia do Trabalho
20. Escravidão e Liberdade, e História e Região
21. Escravidão e Liberdade
22. História da Educação e História Social da Infância
23. História da Educação e História Política
24. História do Trabalho, História da Educação Popular, Cultura, Trabalho e Movimentos Sociais, e Biografia
25. História da Saúde e da Doença, História Cultural e História Política
26. História Cultural
27. Corpo, Mídia e Identidade
28. Corpo, Gênero e Sexualidade, e Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Psicoativos
29. História Política, História Cultural e História e Literatura (2)

Fonte: Pesquisa Direta. Colegiado de História, DEDC. 2010.

Partindo das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, o curso de licenciatura em História deve formar o professor para atuar na educação básica, no ensino de História. Como se pode constatar, o ensino de História continua a não atrair a maior parte dos pesquisadores. Entre os professores formadores que atuam no curso de licenciatura em História da UNEB, Campus II, apenas sete se dedica à pesquisa sobre o ensino de História²²², e elegem o ensino de História como temática de pesquisa e área de interesse, num total de 34 professores. Com efeito, a composição das áreas de conhecimentos e dos componentes curriculares reflete o conhecimento da área específica. Pelo visto, na proposta curricular, a predominância dos componentes curriculares ditos “de conteúdos” e linhas de pesquisa se relaciona a formação acadêmica e a processo de seleção dos professores no ingresso do magistério superior, isto é, os concursos públicos. Segundo Gatti (2003)

A universidade tem posto, sistematicamente, em segundo plano a formação de professores. Os colegiados de curso, quando existentes, não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação específica e pedagógica nas licenciaturas, imperando a rotina e a repetição mecânica das estruturas tradicionais de formação e disciplinas. Parte destes problemas ficam amplamente evidenciados nos concursos públicos para professores [...] os programas e as bibliografias indicadas são, de modo geral, adequados [...] e são de conhecimento prévio dos candidatos. No entanto, os resultados desses concursos revelam que há grandes lacunas na formação dos licenciados, tanto em nível de conhecimento de sua área específica, como da área pedagógica (GATTI, 2003, p. 475).

Na UNEB, no período de 2008 a 2011, foram realizados quatro concursos públicos (Tabela 28). Nestes, independente da área de conhecimento e/ou componente curricular (Brasil, Fundamentação Teórico- Metodológica da História, Europa, África, Ásia, Cultura Patrimonial e Documental, Estágio Supervisionado, Laboratório de Ensino de História e América), a formação acadêmica exigida é a graduação e pós-graduação em História. Não há indicação quanto à habilitação licenciatura ou bacharelado, ou restrição em relação ao bacharelado. É importante salientar, que o Ministério da Educação, determina que os portadores de diploma de bacharelado, para exercício da docência é exigido o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (ou complementação pedagógica), em todo o caso, nenhuma dessas informações se faz

²²²História Ambiental (1) Ensino de História (3), Políticas Públicas para a Educação (1), Educação Escolar Indígena, O Tratamento da Temática Indígena no Ensino de História e História Indígena (1) , Linguagens e Ensino de História (1).

presente nos editais. Nos concursos da área/conteúdos curriculares de natureza científico-cultural concomitante com a área de prática de ensino, ou concursos específicos da área de prática de ensino (Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado), é exigida a mesma graduação, em História e Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área (portanto, História) ou áreas afins (Educação).

Nestes termos, a formação acadêmica exigida, fica a critério da unidade departamental, ou seja, são os colegiados de curso, órgãos com autonomia na definição dos pré-requisitos dos concursos, inclusive, e posteriormente, como efetivos, são os responsáveis pela elaboração dos componentes curriculares.

No processo de elaboração da proposta curricular, os professores formadores esboçaram a preocupação demasiada com a pesquisa e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na ampliação da carga horária do curso, especialmente, dos conteúdos curriculares de natureza científico-culturais. De acordo com Gatti (2003) estes professores, “professores do bacharelado, [...] não estão preocupados com a formação de professores e sim pensando em oferecer os conteúdos” (p. 474) de sua área. Para Boote (2008) os professores parecem estar “preocupados, de modo implícito ou explícito, com a transmissão de seus valores aos estudantes [...] Esses valores incluem os campos intelectual, moral e político” (Wideen; Boote e Mayer-Smith apud BOOTE, 2008, p. 26), preocupação que vimos refletida na valorização da teoria e da pesquisa por parte dos docentes e estudantes no curso de licenciatura de História, como observamos nos depoimentos dos alunos e professores no processo de elaboração da proposta curricular. A fim de ilustrar, observamos no curso através dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que são poucos os alunos envolvidos com a pesquisa do ensino de História. No estudo localizamos 33 trabalhos, destes 26 (78,8 %), se referem ao domínio da especialidade – História, e apenas sete (21,2 %) trata do ensino da História (Tabela 29). Os dados apresentados no curso de Licenciatura em História, do Campus II, da UNEB se assemelham aos resultados da produção acadêmica levantados nos fóruns acadêmicos, programas de pós-graduação e periódicos de História e Educação, os temas investigados ocorrem “descolados da prática docente e da preparação para a docência” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 34); na pesquisa, tal como na formação, “coloca-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos da

área [de História] em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos/conhecimentos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio”²²³.

Tabela 29 – Trabalhos de Conclusão de Curso de Licenciatura em História (2008-2010)

Ano	Ensino de História		Outros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2008	1	8,3	11	91,7	12	100,0
2009	3	27,3	8	72,7	11	100,0
2010	3	30,0	7	70,0	10	100,0
Total	7	21,2	26	78,8	33	100,0

FONTE: Pesquisa Direta

Outra questão evidenciada no cumprimento da legislação é uma mudança concentrada na organização curricular. A Resolução CNE/CP n. 1/2002 define “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observadas na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (p. 1). Daí, os recorrentes projetos de adaptação e/ou reformulação curricular ocorrido nas universidades brasileiras, e o descuido com a organização institucional como as dispostas no Art. 7 que trata dessa questão. Estas são igualmente imprescindíveis, porque reúnem as condições necessárias para o desenvolvimento dos projetos e programas de formação de professores elaborados, definem competências das instituições formativas, modelos de gestão cooperativa, regimes de responsabilidades compartilhadas, organização do trabalho acadêmico, gestão do currículo:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

[...]

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

²²³ Cf. BRASIL, 2001, p. 21.

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação [...]

(BRASIL, 2002, p. 4). [Grifo nosso]

A formação de professores depende da coerência do projeto pedagógico em consonância com as legislações educacionais prescritas, seus princípios, fundamentos e procedimentos, e de uma estrutura e organização institucional adequada ao modelo de formação de professores proposto. Nesse cenário, não se observa, por exemplo, a criação de um ambiente formativo propício ao desenvolvimento do projeto de formação de professores. No Projeto de Reformulação Curricular, há referência ao espaço físico, às estruturas administrativas e instalações físicas:

[...] A estrutura física inclui um pavilhão para setores administrativos, com um andar térreo; um 2º pavilhão de dois andares com setores administrativos, biblioteca e salas de aula e um pavilhão com 02 andares destinados aos laboratórios [do Curso de Biologia e Matemática].

Posteriormente foi construído um prédio anexo que hoje aloja as secretarias administrativas e orçamentárias, prefeitura do campus e almoxarifado dos dois departamentos [...]

O Departamento de Educação tem no seu esquema administrativo, 11 setores, a saber: direção; secretaria administrativa, financeira e orçamentária; secretaria acadêmica; biblioteca; 02 colegiados: Letras e História; CPD; sala de reuniões para professores; NUPE/NIPE e sala de multimídia. O campus conta ainda com 01 quadra de esportes, 01 quiosque e 01 campo de futebol.

Em virtude dos problemas derivados do estrangulamento do espaço físico e a inexistência de projetos de ampliação da área construída pela instituição [...] (BAHIA, 2004, p.11).

Trago a arquitetura por uma razão: há décadas, a formação dos professores (de História) ocorre exclusivamente em um único ambiente – a sala de aula (da universidade), e apoiada por uma biblioteca, quase sempre com acervo com obras em quantidade inferior ao número de alunos matriculados, além de poucos obras sobre o ensino de História. Os alunos, futuros professores, saem para ir à escola no momento da realização da atividade de estágio, regência de classe. A infraestrutura recomendada pelo MEC (2011) vai muito além de sala de aula, cadeiras, quadro e giz, abrange “salas

multimídia, laboratório de pesquisa em educação histórica, laboratório de informática, laboratório de história oral, laboratório de imagem e som, laboratório de documentação e laboratório de restauração”²²⁴, consumados no Art. 7, inciso VI das novas diretrizes: “As escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros recursos de tecnologias da informação e da comunicação” (BRASIL, 2002, p. 4).

A qualidade dos cursos e da formação dos professores, não depende exclusivamente do projeto pedagógico, do cumprimento da legislação, das diretrizes, a qualidade também é dependente de instalações e condições adequadas de trabalho conforme prescrita no Art. 67, inciso VI da LDB. O texto das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores associa a qualidade do ensino básico público à formação de professores, a preparação adequada para o ensino, para o trabalho docente nas escolas. Nas instituições de formação, não pode ser diferente. A preparação dos professores formadores e a qualidade do ensino superior incidem na formação dos professores, o que reforça a necessidade de uma estrutura universitária capaz de se responsabilizar pela formação de bons professores, ou seja, com a qualificação necessária diante da complexidade do seu trabalho e do ambiente escolar.

Segundo Gatti (2003), “há muito discurso sobre a importância do professor” (p.474), e em razão disso, faz um questionamento aos processos formativos e espaços de formação. Em suas palavras: “muito pouco fazemos para mudar a condição de sua formação, ou seja, oferecer aos jovens que desejem ser professores um currículo digno para o desenvolvimento dessa profissionalidade e de seu profissionalismo” (p. 474-475). Quando a autora se refere aos espaços de formação, desabafa: “um lugar de formação para onde ele (referindo-se aos jovens) pudesse se dirigir, como uma escolha profissional clara” (p. 475). Assim, estamos, ainda, distante do equacionamento dos problemas colocados acerca da formação de professores, permanece, sobretudo, desafios: a elaboração de um projeto específico e currículo apropriado a Licenciatura; a garantia de condições adequadas e institucionais de trabalho; a qualidade da relação entre universidade e escola no processo de formação do professor e, posteriormente, no desempenho de sua função; enfim, políticas de valorização da formação inicial e do trabalho docente, dentre outras.

224

Disponível

em:

<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas#historia>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, refletimos sobre o curso de formação docente de professores de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), partindo do estudo da Proposta de Reformulação Curricular da Licenciatura em História²²⁵, considerando as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena, publicadas pelo Ministério da Educação entre os anos de 2001 e 2002. Logo após discussões internas acerca das determinações expressas nessas diretrizes, novas propostas curriculares *in curso*, elaboradas pelas universidades propuseram um novo modelo de formação, cuja mudança mais expressiva é a incorporação das 800 horas de prática de ensino, descrita no currículo proposto pela UNEB, ora objeto desse estudo.

Trata-se de um projeto pedagógico que define, melhor, redefine o lugar da prática nos cursos de formação em função da obrigatoriedade Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e da Resolução CNE/CP n. 1 e da Resolução CNE/CP n. 2/2002. Precisamos lembrar que os cursos de graduação em licenciatura e/ou licenciatura e bacharelado integrados anteriores as novas diretrizes, eram organizados no modelo “3 + 1”. Desse modo, a preparação para o ensino dava-se pelo domínio da especialidade (História) em detrimento da formação pedagógica e profissionalizante. Nesses cursos, as disciplinas históricas centravam-se no estudo da história Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, com ênfase na história europeia e marcos da História Geral, bem como na organização dos conteúdos programáticos a partir a da trilogia Brasil Colônia, Império e República, tratando do estudo da História do Brasil.

Reconhecemos a importância para os cursos de licenciatura plena em História (e para os cursos de graduação de formação de professores em geral) a alteração da carga horária de prática de ensino; a prescrição da “vivência da prática ao longo do curso”; a determinação do “estágio a partir do início da segunda metade do curso”; a recomendação da dimensão prática no interior das áreas ou dos componentes

²²⁵ Na UNEB, Campus II, Alagoinhas, no Departamento de Educação.

curriculares de formação; a definição de conhecimentos²²⁶ específicos necessários ao exercício da docência – preocupação com os conteúdos históricos a serem ensinados na Educação Básica e suas didáticas específicas, ademais, os conhecimento sobre o sistema educacional, as políticas educacionais e curriculares; o entendimento da “pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem”, e como metodologia de trabalho no ensino de graduação, na formação docente e o impacto na constituição da identidade do professor.

Em nossa análise, demonstramos como se procedeu a reformulação do curso de História da UNEB, a definição da carga horária do curso, a organização do currículo em eixos de conhecimento contemplando a formação específica e formação docente, a definição das áreas de conhecimento histórico e pedagógico-educacional, como Brasil, Europa, América, Ásia, África, Conhecimentos Pedagógicos, dentre outras²²⁷, acompanhada da extinção dos pré-requisitos. Podemos dizer que essa organização propõe uma mudança significativa, na medida propõe um rompimento com o currículo e modelo de formação conhecido como “três mais um” e com o estudo/ensino de história linear e a organização dos currículos segundo o “quadripartite francês” na educação superior, e por extensão, na educação básica. Todavia, a permanência desse modelo é notada na definição dos componentes curriculares no interior de algumas áreas de conhecimento, a título de ilustração, nos estudos da área de Europa, do mesmo modo, que permanece a separação “formação específica” e “formação pedagógica”, ensino e pesquisa, teoria e prática.

Não negamos a importância dos componentes curriculares de natureza científico-cultural no curso de formação de professores para Educação Básica, afinal as disciplinas históricas (componentes curriculares de História) integram, compõem a formação dos professores. É certo que os alunos sairão da universidade, e irão lecionar a disciplina História nas escolas, sem o conhecimento/conteúdo da disciplina estariam

²²⁶Expressados como competências no texto das diretrizes (Parecer CNE/CP n. 9/2001, Parecer CNE/CP n. 27/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 1/2002 e Resolução CNE/CP n. 2/2002).

²²⁷ São áreas de conhecimento: Brasil, Europa, América, Ásia, África, Fundamentos Teórico-Metodológicos da História, Cultura Documental e Patrimonial, Pesquisa Histórica, Conhecimentos Pedagógicos (componentes curriculares de natureza científico-cultural), Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado (conhecimentos da prática de ensino).

igualmente, despreparados e não habilitados para o ensino. Contudo, a predominância de cursos centrados na formação disciplinar, apenas, convertido em “curso de leituras” (OLIVEIRA, 2003), espaços de erudição, constitui um dos grandes problemas formativos nas licenciaturas. Por isto, indagamos sobre a ausência do Ensino de História do Brasil, Ensino de História da África, do Ensino de História da Ásia, do Ensino de História da Europa, do Ensino de História da América, enquanto componentes curriculares da formação. Deve-se praticar um currículo para responder às necessidades específicas da profissão de professor, com domínio dos conteúdos do ensino, dos saberes ligados à disciplina que irá ensinar (BOOTE, 2008). Nosso entendimento é que a inscrição “ensino” faz emergir saberes específicos da atividade prática, do trabalho docente, do cotidiano da sala de aula de História, assume-se a licenciatura.

Igualmente importantes, os componentes curriculares como Ensino de História no Ensino Fundamental I e II (Séries Iniciais e Finais), Ensino de História no Ensino Médio, Ensino de História na Educação de Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História na Educação Profissional, Ensino de História na Educação Especial, Ensino de História na Educação a Distância. Em outras palavras, o ensino de História na Educação Básica comporta objetos, temáticas, metodologias, enfoques, abordagens diferenciadas, por tratar de diferentes etapas da escolaridade, de diferentes faixas etárias, crianças, jovens, adolescentes e adultos, de modalidades ou campos específicos – crianças e jovens em situações de risco, escolas rurais, educação especial, educação indígena, etc. Isto favoreceria a ênfase nos conhecimentos da docência necessários ao ato mesmo de ensinar (BOOTE, 2008), com uma indicação e escolha profissional clara pela licenciatura como sugere Gatti (2003).

Podemos dizer que as novas orientações e reformas curriculares propõem uma mudança no modelo de formação à luz das dificuldades enfrentadas pelos futuros professores (ainda nos estágios, e egressos nas escolas, no exercício da profissão), relacionados à preparação inadequada nos cursos de formação de professores, entretanto, notamos a permanência de determinadas práticas tradicionais recorrentes na licenciatura, tais como, programas de curso centrado no “polo disciplinar, isto é, na maestria de um saber” (LELIS, 2008), evidenciado na proposta curricular do curso de História da UNEB. Note-se a carga horária do curso destinada aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (68,5%) e a quantidade de componentes curriculares de formação na área ou domínio da História, num total de 90 (86,5%). A justificativa para ampliação da carga horária do curso (de 2.800 para 3.215 horas)

decorre do aumento da carga horária da prática de ensino (800 horas), considerada excessiva, revela também a ausência de interesse da formação para o ensino. Ademais, a valorização da atividade de pesquisa e, sobretudo, a pesquisa acadêmica na área de formação (História) em detrimento da atividade de ensino, prática arraigada na educação superior, o que revigora “o afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação do mundo acadêmico do mundo da escola (SANTOS, 2005).

Pensando nesta problemática podemos afirmar que certas práticas tradicionais são difíceis de substituir (BOOTE, 2008), isto é, certo *habitus*, maneiras de ser permanentes, “durável, mas não imutável” (BOURDIEU, 2004). No Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História da UNEB (2004), apesar da ampliação da carga horária de prática de ensino, e obediência a Resolução CNE/CP n. 2/2002, e respeito a carga horária mínima em cada uma das dimensões dos componentes comuns²²⁸, a universidade, o curso, permanece como o lugar por excelência da formação do pesquisador, do historiador, do especialista. Lembremos aqui o perfil profissiográfico afirmado no projeto pedagógico: “O curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – visa formar profissionais aptos a exercer o ensino de História em todos os níveis, a atuar na pesquisa e produção do conhecimento histórico” (BAHIA, 2004, p. 24), sem fazer menção ao profissional professor, a profissão de professor, a docência como profissão. O perfil profissional do curso guarda identidade com as diretrizes curriculares nacionais do curso de História, elaborada pela associação científica, a ANPUH, e publicada pelo MEC, onde se assevera que “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (BRASIL, 2001, p. 7). Como se pode observar, quando analisamos os pareceres e resoluções publicados pelo MEC, e outros documentos relacionados à nova proposta curricular do curso de História, além de priorizar a formação do especialista, do historiador, constatamos que a formação do professor inscrita no documento em questão ocupa um lugar secundário.

²²⁸ Ver Resolução CNE/CP n. 2/2002. Referimos-nos a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em curso de licenciatura: 400 horas para a prática de ensino como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para as atividades acadêmico-científico-culturais.

Assim, na nova proposta curricular o *status* da pesquisa é garantido com a ampliação da carga horária dos “saberes teóricos e metodológicos enraizados na pesquisa” (PERRENOUD, 2008), como traços, podemos mencionar, a elaboração da área de Fundamentação Teórico-Metodológico da História, área de maior concentração da carga horária no currículo (450 horas), e a definição de componentes curriculares relacionados à pesquisa acadêmica, aos grupos de trabalho (de pesquisa) das associações científicas, as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação (e as pesquisas propriamente ditas), alinhada a “**dinâmica dos pesquisadores**” do curso, modelo seguido, inclusive, por algumas das áreas elaboradas, como é o caso dos estudos da área de Brasil; na constituição de uma área, a de Pesquisa Histórica, cursada a partir do início da segunda metade do curso, preocupação expressada pela Comissão de Reformulação Curricular, espaço destinado a “**prática da pesquisa histórica**”, desarticulada da prática de ensino de História segundo ementa da área; no isolamento da prática nos componentes curriculares da área de prática de ensino, a qual é destinada uma carga horária menor em relação aos conteúdos específicos da área; na formação centrada em cursos de disciplinas teóricas ministrados na universidade, afastados da escola, evidenciado na ausência da dimensão prática dos componentes curriculares; na separação entre formação comum e formação específica (tal como descrita nas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores) e/ou formação específica e formação docente (mantida no Projeto de Reformulação Curricular do curso de licenciatura em História), sustentando a dicotomia teoria e prática, disciplinas/componentes curriculares “ditos” de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, enfim, na hierarquização das atividades de ensino e pesquisa. Com isso, o modelo de formação reproduz “velhas problemáticas” das licenciaturas, traz sérias implicações para a formação qualificada de professores de História para o ensino na Educação Básica. Entre os desafios das políticas de formação e da profissionalização e valorização da profissão está o reconhecimento da complexidade da atividade do magistério, da profissão de professor, do trabalho na escola, das atividades de prática de ensino, da preparação pedagógico-didática, dos projetos de ensino; dos projetos pedagógicos das licenciaturas no interior da universidade e nos cursos de licenciatura, de formação de professores; além disso, a responsabilização ética e social do Estado, da Universidade e Escola na formação inicial e continuada de professores na Educação Básica e Ensino Superior.

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objeto a formação de professores de História em Alagoinhas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nosso interesse consistia em saber como a universidade, tem se preocupado com a formação do professor de História, considerando formação como preparação profissional para o exercício do magistério no ensino da disciplina na Educação Básica. No caminho pretendemos identificar que fatores e condições interferem no desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade do professor. Como se aprende a ensinar? Que compreensão do ser professor está presente na licenciatura? Que compreensão da atividade docente e da profissão se aprende no espaço universitário?

Retomando a introdução, nosso objetivo foi perceber como é constituída a profissionalização do professor de História, e identificar quais fatores e condições interferem no seu desenvolvimento. Com isso, buscamos como objetivos específicos: 1) Identificar os elementos que favorecem a constituição da profissionalização docente e quais a obstaculizam; 2) Analisar o perfil profissional do docente licenciando e licenciado em História, considerando o projeto pedagógico do curso e o modelo formativo; 3) Refletir sobre a natureza do processo de formação do professor de História, considerando a finalidade da universidade e do curso de licenciatura, qual seja, formar professores para atuar na educação básica.

Quando foram publicadas as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, em cursos de graduação em nível superior, as resoluções geraram expectativas, principalmente diante da possibilidade de um currículo próprio das Licenciaturas. Com isso, seguiram-se reformulações aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Por trás das legislações – pareceres e resoluções publicados uma preocupação: a preparação adequada dos professores para a docência, para o trabalho docente na escola. Logo, essa discussão resvala em inúmeros problemas históricos da formação docente. Lembro aqui, a desvalorização social do magistério, o desprestígio do professor, a ausência de condições de trabalho e plano de carreira profissional, o isolamento das escolas e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica, o tratamento inadequado dos conteúdos e da pesquisa, analisados inclusive nas legislações.

Talvez, a mudança mais expressiva e significativa, como afirmamos, tenha sido mesmo a definição da carga horária mínima de 800 horas (28,5%) destinadas à

prática de ensino para os cursos de graduação, em nível de licenciatura, mesmo sendo uma carga horária muito inferior quando comparada a carga horária total de 2.800 horas, estipulada pela Resolução CNE/CP n. 2/2002. Ainda, temos 1.800 horas (64,2%) para os conteúdos de natureza científico-cultural e 200 horas (7,1%) para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (denominadas AACC). Desse modo, o currículo e conhecimentos são organizados em formação específica e formação docente. Explicitamente, concluímos, que os projetos pedagógicos acolherão/acolheram a dicotomia “formação comum” e “formação específica” expressada nas novas diretrizes.

Contudo, não podemos desconsiderar a importância da Resolução CNE/CP n. 1 e Resolução CNE/CP n. 2/2002, ao definir que a prática de ensino deve ser vivenciada ao longo do curso, afinal, são conhecidos os problemas da formação docente, advindos do modelo de formação dos cursos de graduação em licenciatura, conhecido como “três mais um”, adotados pelas universidades, mas principalmente, porque nas legislações educacionais, nos documentos legais, como os analisados nesse estudo, vemos sempre preconizada a articulação entre formação comum e formação específica, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Como também, é evidente em estudos e pesquisas sobre o ensino de História e a formação de professores, que essa “**articulação**” e “**indissociabilidade**”, é difícil atingir, alcançar, mesmo quando prescrita na lei e definida nos currículos dos cursos.

Mais notadamente na Proposta de Reformulação Curricular do Curso de História da UNEB (2004) *in curso*, a prática de ensino, isto é, os Laboratórios de Ensino de História e os Estágios Supervisionados constitui componente curricular “obrigatório”²²⁹, tal como definido nas diretrizes, ademais, a “interrelação entre ensino e pesquisa”, (BAHIA, 2004, p. 22), a “articulação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos” (op. cit., p. 30), de modo a privilegiar a “formação do professor-pesquisador” compõe as orientações do Projeto Pedagógico do curso. Poderíamos simplesmente associar à predominância dos componentes curriculares no domínio da História (86,5% dos componentes curriculares cadastrados) a carga horária destinada

²²⁹ Apenas recordamos que a proposta curricular não define componente curricular obrigatório ou optativo. O termo traduz, portanto, a recomendação das legislações – Parecer CNE/CP n. 9/2001 Parecer CNE/CP n. 27/2001 e Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 2/2002, de que a prática como componente curricular deve ser vivenciada ao longo do curso (Laboratórios de Ensino de História) e estágio curricular supervisionado (Estágios Supervisionados) a partir do início da segunda metade do curso, primeiro e quinto semestres acadêmicos, respectivamente.

aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que como vimos corresponde a 68,5% da carga horária total do curso. Segundo tal compreensão, esse resultado faz-nos acreditar na coerência entre as novas diretrizes e o projeto pedagógico do curso, o que garantiria a legitimidade da proposta curricular. Todavia, é interessante constatar que a Proposta de Reformulação Curricular do Curso de História da UNEB e a organização do currículo evidenciam o enraizamento da tradição e a preservação de uma cultura institucional que atribui e perpetua a desvalorização e desqualificação do trabalho docente, do ensino, do professor, da escola, na medida em que constatamos a preservação e valorização no currículo do polo disciplinar. A valorização do conhecimento (disciplinar) faz perpetuar na formação inicial e no exercício profissional da profissão a compreensão de que o domínio da matéria (do conteúdo) seja suficiente para o trabalho que o professor irá desempenhar no interior de uma sala de aula. Nóvoa (2001) diz que

[...] o professor é um organizador de aprendizagens, organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. [...] A organização do trabalho escolar [...] é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino [...] Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula (NÓVOA, 2001, p.2).

Portanto, um conhecimento profissional específico dos professores acentua Nóvoa (op. cit.). Bourdieu (2004) tratando das relações entre a posição do professor e a do pesquisador expressa:

A posição do professor, em qualquer nível que seja, me parece, de fato muito dificilmente compatível com a posição do pesquisador. Pode-se objetar que existem posições de professor-pesquisador, que há um certo número de instituições, [...] de laboratórios de pesquisa etc., onde estruturas pedagógicas estão integradas à pesquisa. Infelizmente, o que se chama ensino, de modo corrente, são lugares de transmissão codificada, rotinizada do saber, e uma parte considerável da inércia dos campos científicos vincula-se ao atraso estrutural resultante do fato de que as pessoas que ensinam são comumente desconectadas da atividade de pesquisa. Assim, bizarramente, não é exagerado dizer que o ensino é, em parte, um fator de inércia. os professores têm interesses inconscientes pela inércia. Uma vez que não estão diretamente conectados à pesquisa viva, são solidários da rotina, pelo simples fato de estarem, estatutariamente, um pouquinho à margem, e eles têm, mesmo, às

vezes, um interesse inconsciente em desqualificar o que é iminente [...] (p.71-72). [grifo nosso]

Esse debate parece estar ligado à representação do ensino e da pesquisa no campo acadêmico, da graduação e pós-graduação na estrutura universitária, do professor e do pesquisador no campo profissional, da escola e da universidade no campo institucional. Quando expusemos a relação do ensino de História na escola e universidade, Gatti (2003) chamava atenção para a dificuldade da universidade de criar um *lócus* específico para a formação de professores, com um eixo centrado na profissionalização e profissionalidade. Ou seja, a capacidade da universidade de proporcionar um curso de graduação, de Licenciatura, de formar professores, melhor, formar o professor-pesquisador. Reconhecemos a complexidade do problema: a formação do “**professor-pesquisador**” e a criação de espaços “**onde estruturas pedagógicas estão integradas à pesquisa**” como assevera Bourdieu (op. cit.), mas parece muito plausível a crítica de Santos (2005) ao papel que a universidade assumiu/vem assumindo perante a escola e a formação acadêmico-profissional do professor – o de crítica, apontando sua seu distanciamento e falta de envolvimento/apoio com a escola/ensino público (SANTOS, 2005). Fizemos referência por várias vezes, ao texto das novas diretrizes, afirmamos que elas são/foram capazes de trazer algumas mudanças à formação, aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Mais isso não basta: mudanças curriculares “tem pouco impacto se não se abordam de modo mais amplo as questões relativas à cultura institucional e à transmissão do saber” (BOOTE, 2008, p. 26).

No acompanhamento das turmas de Estágio Supervisionado pudemos evidenciar a dificuldade dos alunos ao lidarem com a sala de aula, mais ainda, e desinteresse e menosprezo pelo ensino e regência. Diferentemente do comportamento dirigido a Pesquisa Histórica, cujo interesse e envolvimento eram justificados, dada “**a importância da mesma para um futuro mestrado ou doutorado**”. Ora, não se pode evitar aqui, a preocupação, já manifestada, sobre o que se ensina e como se ensina na educação básica, sobretudo, pela melhoria da qualidade dos cursos de graduação, de licenciatura. Outra indagação possível refere-se à função ocupada pelo ensino praticado na graduação, que parece assumir características de um curso propedêutico para os estudos de pós-graduação, na medida em que acentua a formação do pesquisador, evidencia a pesquisa e a preocupação com uma formação investigativa. Isso colocaria

aos cursos de graduação, a condição de estudos de prontidão, de preparação para os processos seletivos para os cursos de pós-graduação, em virtude de a formação evidenciar disciplinas/componentes curriculares que versam sobre a epistemologia e investigação historiográfica (Fundamentação Teórico-metodológica da História), ou seja, uma preparação científica, e domínio da especialidade (história), embora dissociada da formação pedagógico-profissional. Esse percurso formativo é cercado por alguns problemas. Se reportando, a iniciação científica (porta de entrada para a pesquisa acadêmica na graduação) o problema é que se trata de um programa, não de uma política, e como tal, embora reconheçamos os exemplos bem-sucedidos de experiências de iniciação científica, muito poucos alunos são escolhidos, preferidos. Isso produz impacto significativo na formação, “forma-se um pequeno e seletivo grupo de pesquisadores”, ou seja, apenas alguns são “contemplados” com a pesquisa, e outra parte, alunos que fizeram opção pela docência são preteridos, estes, precisarão fazer investimento na formação para o trabalho docente (SILVA; FONSECA, 2007).

Refletindo sobre a cultura universitária, discutimos sobre a prevalência dos discursos teóricos (conhecimento disciplinar), a hipervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, a desvalorização das práticas profissionais e das Licenciaturas (LIBÂNEO apud D’ÁVILA, 2007), e como, ecos dessa cultura no espaço universitário, “nutrem também o imaginário do estudante de licenciatura que passa “naturalmente” a rejeitar a docência ou a menosprezar a formação” (op. cit., 2007). Privilegiando-se apenas a pesquisa, “reduz-se assim a [...] profissão ensinante a um estatuto de profissão sem importância” (D’ÁVILA, 2007, p. 220), e se perpetua o *status* do ensino: o de um saber menos qualificado.

Tal visão parece bem arraigada no resultado da pesquisa realizada no âmbito dos fóruns acadêmicos das associações científicas (ANPUH e ANPED) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História das universidades envolvidas nesse estudo (UNEB, UESB, UESC, UEFS e UFBA): no período 2002 a 2009, localizamos 2.789 trabalhos, e destes, apenas 634 estudos se referiam à área de ensino de História. O quadro é mais preocupante, pois 565 (dos 634) foram identificados nos Encontros Nacionais do Ensino de História (PEH e ENPEH), fóruns específicos da área de ensino de História. Por outro lado, há uma concentração em torno das pesquisas cujos objetos se referem à ao campo da História, no sentido em que escreve Bourdieu, uma expressão da “perspectiva dinâmica das relações *habitus/capitais-campos*” (apud BRANDÃO,

2010, p. 233). Como discutir noutro lugar desse texto, segundo Bourdieu (2004, 2007) o campo compreende um espaço/lugar de lutas, disputas, interesses, hierarquias,

[...] define-se por uma lógica particular de funcionamento, que estrutura as diversas interações que nele ocorrem, definindo objetivos específicos a serem alcançados para que os agentes possam manter ou incrementar suas posições relativas na luta concorrencial naquele espaço (BRANDÃO, 2010, p. 231).

Como se pode observar, no campo da pesquisa acadêmica, no espaço da disciplina História, no espaço da formação de professores de História, a posição privilegiada, hegemônica é a de pesquisador, não a de professor. Bourdieu (1989) escreve que “todo pesquisador insere-se em um campo de lutas (acadêmico/científico) em que o interesse em “ganhar” corre o risco de sobrepor-se ao interesse no conhecimento” (BOURDIEU, 1989 apud BRANDÃO, 2010, p. 230). Tal como abordamos anteriormente, a publicação das novas diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores, provocou embates entre especialistas (historiadores) e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, requerem a legitimação e regulamentação da função na carreira do magistério, visto que “desempenham uma função que lhes conferia [confere] na hierarquia [...] um *status* mais elevado do que o do professor” (BRZEZINSKI, 1996b, p. 219). Essa posição é reforçada nas associações científicas e nas instituições de ensino superior centradas em modelos acadêmicos. Nesse caso, a formação do professor é desvalorizada, negligenciada. Temos uma formação que “desenvolve-se de maneira desarticulada da escola, futuro local e trabalho, reforçando, ainda mais, a dicotomia da relação teoria-prática” (VEIGA, 1998, p.79), isso resulta, evidentemente, num aligeiramento da formação.

Desse ponto de vista, parece essencial também evidenciar que é preciso pensar o processo de profissionalização da profissão de docente, além da lógica do espaço acadêmico e das políticas do Estado, ele inscreve-se num campo de poder, disputas e controle (NÓVOA, 1998 apud LELIS, 2008, p. 57). A profissionalização docente “engloba o preparo para o magistério e atuação docente” (BRZEZINSKI, 1997, p. 146), ou seja, “formação e exercício profissional” (VEIGA, 1998, p. 75). Para D`Ávila e Sonnevile (2008) a profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão docente, não se resumindo exclusivamente à formação profissional, “embora a inclua, [...] envolve outras características de cunho

subjetivo, como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que vão se constituindo no exercício da profissão” (p. 27). Baseando-se nessa imagem, a profissionalização diz respeito à profissionalidade e profissionalismo.

A profissionalidade refere-se, pois a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções, num determinado momento histórico (Brzezinski, 2002, p. 10). Saberes estes que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão. Essas transformações ocorridas na vida dos professores é que levam a profissionalização (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 27).

Em outras palavras, a identidade do profissional professor se forja no processo de profissionalização docente. Para Veiga (1998) o processo de profissionalização não se produz de forma endógena, não é um movimento linear e hierárquico, não se trata de uma questão meramente técnica.

O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científica e sindicais (VEIGA, 1998, p. 76-77).

Fica clara aqui, a importância do estatuto universitário (formação de nível superior) no processo de profissionalização do professor, do mesmo modo, um estatuto social e econômico, todos igualmente, indispensáveis. De acordo com Nóvoa (apud VEIGA, 1998, p. 80) a profissionalização se desenvolve a partir de duas dimensões e quatro etapas.

As dimensões estão relacionadas ao corpo de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício da atividade docente e ao conjunto de normas e de valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente. As etapas são as seguintes: exercício em tempo integral (ou como ocupação principal) da atividade docente; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; **criação de instituições específicas para a formação de professores; constituição de associações profissionais de professores** (op. cit. 1998). [grifo nosso]

Neste sentido, a Universidade precisa repensar, revisar, reformular seus processos formativos e seletivos (dos professores formadores), redefinir as relações entre a universidade e a comunidade, entre a graduação e pós-graduação, entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas. A Universidade não pode se desresponsabilizar do papel de formar professores, qualificar profissionalmente o professor para o trabalho docente seja na Educação Básica como no Ensino Superior. Entendemos que os princípios e relações propostas no âmbito da universidade atravessam diferentes campos, o da pesquisa, das associações científicas, dos projetos de graduação, dos programas de pós-graduação. A universidade precisa interessar-se pela formação de professores de História, elaborar e praticar projetos específicos de Licenciaturas, formar professores-pesquisadores, professores-historiadores, **sem os separar, estes, em dois tipos de profissionais e profissão** (JETTÉ, 1976). Esse percurso (a separação e hierarquização) apenas contribui, cria condições objetivas e subjetivas para os processos de desprofissionalização e desqualificação de professores, ainda, compromete, dificulta e obstaculiza a profissionalização do magistério, do professor. No quadro desses desafios, situamos o curso de Licenciatura em História em Alagoinhas da Universidade do Estado da Bahia: o de encontrar os trilhos da Licenciatura e formar professores de História. Essas reflexões, leva-nos apenas a reiterar que a discussão sobre a formação de professores, certamente, favorecerá outros encontros, leituras, pesquisas...

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

ABUD, Katia. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

AGUIAR, Ednalva. **Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido - Vitória da Conquista-BA, Brasil (1993-2000)**. Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=925>. Acesso em: 13 set. 2010.

ANDRADE, Everardo de Paiva. Oficina de formação docente para o ensino de história (Aspectos teóricos e metodológicos em uma pesquisa educacional). Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Everardo%20Paiva%20de%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 09.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Atas...** Caxambu -MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010

BAHIA. Catálogo de Cursos de Graduação – 2000/2001. Salvador, BA: PROGRAD/UNEB, 2001.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda **Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. **Profissionalidade docente na educação superior: mestres ou cientistas?** Disponível em:

<<http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/Profissionalidade%20Docente%20na%20Ed%20Sup%20Mestres%20ou%20Cientistas.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 265 p. Tese (Doutorado de Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10862>>. Acesso em: 19 ago. 2010.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. In. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 89/fev. 90. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877>. Acesso em: 20 set. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria. Civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008;

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Publicações Europa-América: 1997.

BOOTE, David. Da história e do futuro da formação dos professores no Canadá inglês: a tradição na prática dos formadores dos professores. In. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a03v36n1.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 mai. 2009.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2009.

_____. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2009.

_____. CNE. Decreto nº- 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 24 mai. 09

_____. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 09.

_____. Parecer CNE/CP n. 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 09.

_____. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 09.

_____. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009 Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União, 1º de julho de 2009, Seção 1. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf> e <<http://www.pontoxp.com/plataforma-freire-mec-inscricao-freire-mec-gov-br/>> Acesso em: 9 ago. 2009.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php>. Acesso em: 26 ago. 2010.

_____. Portaria Normativa n. 14 de 21 de maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, Diário Oficial da União de 24 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>. Acesso em 25 mai.10.

_____. Matriz de referência da prova nacional de concurso para o ingresso na carreira docente. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/legislacao_documentos/2011/documento_matriz.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.

1. _____. Parecer CNE/CES n. 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 25 mai. 09.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores: um desafio**. Goiânia:UCG, 1996a.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996b.

_____. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: Edusc, 2004.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da profissão docente. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, p.93 - 112, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>>. Acesso em: 13 mai. 2009.

_____. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a14n27.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2009.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p.41-64, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação** (2): 177-229, 1990. Disponível em: <cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=308>. Acesso em: 13 jul. 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá?** Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum16_art04_costa-oliveira.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.** [online], vol.25, n.88, p. 777-793, 2004. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000300007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun. 2008.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Rancos e avanços**. Campinas, SP: 1997.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para educação superior: Processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. (Des)caminhos da leitura na formação docente para a educação superior. In. D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

FIALHO, Nádia Hage. Educação, pesquisa e pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste: refletindo sobre a capacidade instalada e infra-estrutura acadêmica. In. LIMA Jr., Arnaud Soares; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEEDBA**, v. 12, n. 20, p. 473–477, jul./ dez. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. – Bauru, SP: Edusc, 2004;

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JETTÉ, René. Para uma concepção funcional da história. In. Professores universitários do Québec. **A história e seu ensino**. Portugal: Almedina, 1976.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. ISSN 1645-1384 [online]. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org>>. Acesso em: 16 set. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

LEITE, Miran Moreira. **O ensino da história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEITE, Miran Lifchitz Moreira. Questões sobre a formação universitária do professor e do pesquisador. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Edunicamp, 2003.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

MANZANO, C. S. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Atas...** Caxambu -MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/803/722>>. Acesso em: 6 mai. 2010.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a10v2378.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2010.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de História: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MELO, Maria do Céu de. A formação de professores de História em Portugal: O caso da universidade do Minho. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

MELLO, Guiomar N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em perspectiva**, v. 14, n.01, p. 98–110, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2009.

MENEZES, Leila Medeiros de; SILVA, Maria de Fátima de Souza. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MESQUISTA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. **História que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil**. In: FREITAS, Marcos (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva* – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, 1999, p.11-19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 09.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária ao profissional de História. 2003. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/direito-ao-passado-uma-discuss%C3%A3o-necessaria-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-profissional/id/25432858.html>. Acesso em: 13 set. 2010.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

PARRA, Nélío. O questionável papel das faculdades de educação. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PENNA, M. G. O.; KNOBLAUCH, A. A Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Atas...** Caxambu –MG: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

PERRONOU, Philippe. As “Altas Escolas Pedagógicas” (HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária: as questões. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009b. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.

SOARES, André Luis Ramos. (Org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: EFSM, 2003.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Silvana Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Lições de didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para educação superior: Processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* Pós-graduação: espaço de formação pedagógica d docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VENTORIM, Silvana. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Atas...** Caxambu -MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. Saeculum – Revista de História – N.º 6/7 – Jan./Dez./2000/2001. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/issue/view/952>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO, DEFENDIDOS NO PERÍODO DE 2008 A 2010 – CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNEB, CAMPUS II, ALAGOINHAS.

2008:

André Luiz oliveira dos Santos - Em tempos de galãs e guerras: representações literárias de Entre Rios.

José Adilson Nascimento de Souza - Formação do povo brasileiro: entre Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro.

Reginaldo Andrade Silva Estrela - Projetos de liberdade em alagoinhas no caminho da abolição.

Gilmara Lopes de Jesus - Alagoinhas, da feira de “lá de cima” à CEAB: 156 anos de tradição.

Maria Alves de Santana Torres - Uma breve história da banda de música do 4.º BPM Alagoinhas.

Fernando pereira Pessoa - Ações afirmativas de protagonismo negro (1940-1995).

Ruy Freitas da Paixão - Um confronto de opiniões sobre o Mobral.

Thaise Mayana Gonçalves de Souza Carvalho - O glorioso Santo Antonio (1880-2000).

Jocélio de Oliveira Sobrinho - A história local como estratégia de ensino-aprendizagem no Plano Municipal de Educação de Aramari.

Antonio Luiz Cardoso Dantas - Do som fez-se a carne: a uníssona Bahia encantada sob versos e vibratos.

Gilvanete Pacheco Bispo - As lagoas contam histórias: a relação história-natureza em Alagoinhas.

Filipe de Almeida Cerqueira - No interior do arco-íris: construção da identidade homossexual negra em Alagoinhas.

2009:

Thiliany Maria Correia de Souza Santos - De fato e direito: a comunidade do Gamba em busca do reconhecimento enquanto remanescente de quilombo.

Marinilza Brito Pires - O samba de roda do Gamba.

Kamilly Dantas Santos - O zapatismo no livro didático de História: uma análise da obra de Joelza Ester Rodrigue; História em Documento – Imagem e Texto.

Jackson Pereira Aragão - Iracema e o Instituto Histórico geográfico Brasileiro: a construção de uma identidade.

Joelson Pinheiro de Santana - A representação do negro no livro didático: uma dissimulação dentro da história.

Jislene Vasco Miranda - As donas da história: memória de mulheres chefes de família de Alagoinhas.

Amélia Saback Neta - Tempos bambangas: memória e narrativa nos escritos de José Lemos de Sant'ana (1930-1945).

Representação, memória e iconografia: a cidade de Alagoinhas na pintura de Antonio Lins Araújo.

Djalma Diniz de Santana - A evolução urbana na cidade de Alagoinhas (1953-1932).

Taíse de Jesus Santos - Reiventando a cidade: uma nova representação da cidade de Alagoinhas a partir das narrativas de Américo Barreira e Salomão Barros.

Eliana Pessoa Silva - Usos e desusos da iconografia nos livros didáticos de História.

2010:

Cristiano Sampaio Cavalcante - Pelos cordéis da História: o caso Getúlio Vargas nos versos de Rodolfo Coelho Cavalcante e Cuíca de Santo Amaro.

Naiana da Silva Pereira - Mercado do artesão (1991-2006) do artesanato aos bares: um lugar praticado.

Leônidas Barreto Pereira - A representação do cangaço nos livros didáticos de História da cidade de Alagoinhas.

Janmille Venessa Silva e Silva - Contribuições das universidades: o caso da Universidade do Estado da Bahia.

Ana Paula Batista de Oliveira - Porto de Sauípe: entre a tradição e a modernidade.

Eloísio de Oliveira Silva - Nos trilhos da fé: o protestantismo no discurso de protestantes das congregações

Adriana Cardoso dos Santos - Justiça, burocratização e reconhecimento: a trajetória para a titularização da remanescente quilombola do povoado do Catuzinho.

Joelma Carvalho de Jesus - Memórias dos operários da Viação Férrea Leste Brasileiro em Aramari.

Érico da Silva França - Ponto do Beijú - Trabalho, cultura e memória da culinária em Alagoinhas.

Alisson Gonçalves Barbosa - Representação do índio nos livros didáticos de História utilizados na Escola Municipal de Alagoinhas (2009-2010).

APENDÊNCE B – TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA HISTÓRIA HOJE – 2003 A 2007

Volume 5 nº 13 - 2007

1 - Histórias de amor para mulheres - uma análise de folhetins de Nelson Rodrigues da década de 1940

Beatriz Polidori Zechlinski

2 - Disputas políticas na fronteira do império brasileiro durante a guerra do Paraguai

Ernesto Cerveira de Sena

3 - Próton e neuros: hibridação cultural e exposição do imaginário social brasileiro nas histórias em quadrinhos

Luciano Henrique Ferreira da Silva e Gilson Leandro Queluz

4 - Modernidade e espiritualismo na imprensa operária cearense da primeira república

Marcos José Diniz Silva

5 - Uma entidade em movimento – por um olhar sobre alguns movimentos populares dos anos 1980 entre suas trajetórias e contradições.

Mariana Esteves de Oliveira

6 - A questão agrária brasileira (1950/1960) - a análise histórica de Alberto Passos Guimarães e Caio Prado Júnior

Ricardo Oliveira da Silva e Claudia Wasserman

Volume 4 nº 12

1- Industrialização, aumento populacional e a diversificação do mercado de trabalho: vitória dados. 1970-2000.

Maria Beatriz Nader

2- Noel Rosa, o samba e a criação da música popular brasileira

José Adriano Fenerick

3-A geopolítica nas sociedades tropicais amazônicas

Marcos Pereira Magalhães

Volume 4 nº 11

1- Algumas Considerações Acerca Da Expansão Da Fronteira Agrícola No Cerrado Brasileiro.

Arissane Dâmaso Fernandes

2- Correndo Da Polícia: Repressão Policial Às Campanhas Pacifistas Do “Movimento Pela Paz” No Brasil (1950-56).

Jayme Fernandes Ribeiro

3-A Cultura Neotropical

Marcos Pereira Magalhães

4 -Crônicas Da Política Fluminense: A Correspondência De Ernâni Do Amaral Peixoto E A Construção De Uma Cultura Política Fluminense (1937-1945)

Rafael Navarro Costa

5- A Disciplina Histórica Como Produção Cultural Nas Páginas Da História Viva: Análise Historiográfica E Cultural Do Primeiro Ano De Publicação Da Revista.

Rodrigo Medina Zagni

Volume 4 nº 10

- 1- A expansão da fronteira e a formação de uma ideologia no Brasil.
Arissane Dâmaso Fernandes
- 2- Sombras do passado, projetos de futuro: apropriação e representação da floresta na modernização antidialógica da agricultura, engenheiro Beltrão, Paraná, 1970-2000.
Ely Bergo de Carvalho e Eunice Sueli Nodari
- 3- Construções e desconstruções da memória. Notas acerca dos usos da antiguidade clássica pela história e pela arqueologia fascistas.
Glaydson José da Silva
- 4 - História popular e memória coletiva
José Carlos Barreiro
- 5- Escrita (de)marca espaços: A historiografia e a produção do seridó potiguar
Olívia Moraes de Medeiros Neta
- 6- A Manaus da borracha a Europa enquanto modelo
Paulo Marreiro dos Santos Júnior
- 7- Os parâmetros do saber no Brasil: A história ensinada e a reforma curricular nacional no governo FHC
Renilson Rosa Ribeiro

Volume 3 nº 9

- 1- Professores progressistas de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 80 – aproximações e distanciamentos.
Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri
- 2 - História e Propaganda: análise de corpos femininos em imagens publicitárias na década de 20.
Christlene Carvalho dos Santos
- 3- Pensar e agir: Narrativa e história na filosofia de Hannah Arendt.
Edson Luis de Almeida Teles
- 4 - Salvaguardando o princípio da moralidade e a integridade da nação: a apropriação do Anchieta pelo regime militar.
Eliane Cristina Deckmann Fleck
- 5- As práticas testamentárias paulistanas da primeira metade do século XIX
Maria Lucília Viveiros Araújo
- 6- Mulheres escritas: literatura e identidades femininas em Teresina – 1900 -1930.
Pedro Vilarinho Castelo Branco

Volume 3 nº 8

- 1- Confrontos no pós-guerra – O anticomunismo e as eleições de 1945 e 1947 em Porto Alegre
Carla Simone Rodeghero
- 2- Caminhando contra o vento: História, Cotidiano e Arte no Brasil dos anos sessenta.

Edwar de Alencar Castelo Branco

3-Radicalização política frente ao regime militar em Belo Horizonte - Grupo Colina (1967-1969)

Isabel Cristina Leite

4-O discurso da história e os desafios do estilo

José D'Assunção Barros

5- O discurso legitimador da dinastia dos Bragança na obra do Padre Antonio Vieira

Leandro Henrique Magalhães

6- O HAITI É AQUI? Práticas escravistas; discursos antiescravistas no Brasil (1790-1840)

Reinaldo Nishikawa

7-Um olhar sobre si mesmo: representações do conceito de “natureza”

Richard Gonçalves André

Volume 3 nº 7

1- Utopias por um mundo melhor

Adalmir Leonidio

2- As peculiaridades modernas da Grécia Antiga: Nacionalismo e Arqueologia na Europa do século XIX (o caso de Heinrich Schliemann)

Fábio Adriano Hering

3- A Produção Cinematográfica Em Sala De Aula: Um Outro Olhar Para O Fazer Histórico

Francisco Gleison da Costa Monteiro

4- Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto

Marcia Conceição da Massena Arévalo

5- O Jogo Como Um Instrumento De Trabalho No Ensino De História ?

Maria A. Belintane Fermiano

6- YSABEL, a CATÓLICA: Mulher, Rainha, Mãe, Guerreira... Senhora de dois Mundos

Sônia Maria Ribeiro Simon Cavalcanti

Volume 2 nº 6

1- Experiências de convívio intercultural – uma abordagem da história colonial brasileira

Eliane Cristina Deckmann Fleck

2- História Transcriada

Marie Felice Weinberg

3- Imigrantes espanhóis na cafeicultura paulista, 1880-1930: protagonistas ou coadjuvantes

Marília D. Klaumann Cánovas

4- Hipólito José da Costa: pioneiro do pensamento econômico brasileiro

Paulo Roberto de Almeida

5- A Construção de uma nova hegemonia patronal rural: o caso da organização das cooperativas brasileiras

Sonia Regina de Mendonça

6- Tráfico de pessoas, políticas públicas e o 4º poder: migrações que revelam vulnerabilidade e invisibilidade da condição feminina

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

7- Sindicalização e greves: história recente do movimento sindical brasileiro
Walber Carrilho da Costa

Volume 2 nº 5

01. O lugar da história em tempos de crise
Jorge Luiz Grespan

02. Estudos culturais e cinema: gênero e sociedade. “Ringu” e “The Ring”
Claudiomar dos Reis Gonçalves

03. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos
Johnni Langer

04. Imagens da ciência no conto o estranho caso do Dr. Jekyll e Mr. Hyde de Robert Louis Stevenson
Dilton Maynard

05. Conteúdo e forma na construção da notícia: algumas questões sobre as coberturas realizadas pela imprensa das guerras da coreia (1950-1953) e do vietnã (1964-1973)
Orivaldo Leme Biagi

06. História, linguagem e preconceito: ressonâncias do período inquisitorial sobre o mundo contemporâneo
Célia Szniter Mentlik

07. Uma fisionomia do passado (Cuiabá, 1970)
Suzana Cristina Souza Guimarães

08. Mulheres exemplares: vidas contadas no anuário das senhoras de 1953
Janaína A. B. Garcia

09. Espaços de eva: a mulher, a honra e a modernidade no recife dos anos 20 (século xx)
Iranilson Buriti

10. A Fundação do América Football Club no contexto social e esportivo paranaense da década de 1910
André Mendes Capraro

Volume 2 nº 4

01. A importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares.
Pedro Paulo A. Funari

02. Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional.
Margarida Maria Dias de Oliveira

03. Memória, cidadania e os novos campos de trabalho do historiador.
Gunter Axt

04. Para nunca mais esquecer: elementos do mito da conspiração no imaginário anticomunista brasileiro.
Marcos Gonçalves

Volume 1 nº 3

01. Reforma agrária e movimentos sociais: diferentes alternativas na América Latina

Zilda Márcia Gricoli Iokoi

02. Gestão do patrimônio público ambiental de Londrina

Jozimar Paes de Almeida

03. Cotidiano popular e tensões nos prostíbulos (campina grande, 1930-1945)

Fabio Gutemberg Ramos Bezerra de Sousa

04. O papel da publicidade na informação e assimilação cotidianas da modernidade na porto alegre dos anos 1920.

Alice Dubina Trusz

05. A sodomia feminina na primeira visitação do santo ofício ao brasil

Minisa Nogueira Napolitano

Volume 1 nº 2

01. O Ratio Studiorum e a missão no brasil

Karen Fernanda da Silva Bortoloti

02. “Bandos de marginais”: os capoeiras no livro didático história e civilização

Josivaldo Pires de Oliveira

03. A “alma do negócio”: o ensino de qualidade total nos parâmetros curriculares nacionais

Márcia Elisa Teté Ramos

04. Os desafios teóricos da história e a literatura

Carlos Vinícius Costa de Mendonça

Gabriela Santos Alves

Volume 1 nº 1

01. O Brasil e o FMI de 1944 a 2002: um relacionamento feito de altos e baixos

Paulo Roberto de Almeida

02. As gravuras do renascentista alemão albrecht durer do acervo brasileiro

Sandra Daige Antunes Corrêa Hitner

03. Sob um céu nem sempre estrelado; festa, aparição pública e a construção de imagens femininas em campina grande-pb nas décadas de 40 e 50

Antonio Clarindo Barbosa de Souza

APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES – MESTRADO
MULTIDISCIPLINAR EM CULTURA, MEMÓRIA E DESENVOLVIMENTO
REGIONAL - UNEB.

TURMA 2008

Cultura de consumo e relação de gênero no pagode baiano / Anderson dos Anjos Pereira Pena

Toré: uma tradição inventada na etnogênese dos Kiriri / Derval Cardoso Gramacho

A igreja inacabada e a estação ferroviária: memórias e monumentos em Alagoinhas-Bahia / Leila Carla Rodrigues dos Santos

Política pública e incentivo fiscal: uma análise do modelo baiano para o desenvolvimento regional. / Carlos Eduardo Ribeiro Santos

Paisagem e lugar no contexto da turistificação de guaibim - valença, BA: uma leitura a partir das políticas públicas e da comunidade local / Claudia Moreira de Sousa

Cooperativismo e desenvolvimento local: análise da cooperativa agrícola dos produtores de mandioca de São Felipe / Gilvânia Nunes Chaves

“Ceguei da tua luz?": O drama da modernidade periférica na obra de Pedro Kilkerry / Jean Michel Ferreira Santos

Participação popular na gestão territorial: análise do orçamento participativo em Mutuípe - Bahia (2002 - 2008) / Valdirene Santos Rocha Sousa

Caminhos da preservação: políticas, patrimônio material e reflexos nas dinâmicas social e urbana de Cachoeira/BA / Maria da Paz de Jesus Rodrigues Cachoeira.

Não deixe de...uma análise semiótica de uma mensagem de outdoor / Maria Joselene de Quadros Reis Borges

Memória das mulheres operárias da companhia valença industrial (CVI)/Márcio Ronaldo Rodrigues Vieira

TURMA 2007

Jatimane: um espaço de memórias e manifestações culturais

A gestão social no território do sisal: uma análise do conselho regional de desenvolvimento rural sustentável da região sisaleira do estado da bahia - CODES SISAL / Solange Lima da Silva

A multiterritorialidade das manifestações culturais populares em serrolândia-BA / Marcione Denys dos Reis Nunes

Abre alas minha gente! Festa, cultura e religiosidade popular no Terno de Reis Humildes em Alegria – 1966 a 1993 / Fabiane da Silva Andrade

Cinema de viajantes: estado novo, imperialismo e as imagens dos diários de bordo da expedição Disney. / Leandro Santos Bulhões de Jesus

Marisqueiras e pescadoras: O Cotidiano na Reserva Extrativista Baía do Iguape - Bahia / Jeruza Jesus do Rosário

Memórias e identidades de “(ex-) meninos de rua” de santo antônio de Jesus – BA: Vozes e silêncios / Andréa Barreto Borges de Souza

O PETI em retiro-lândia-BA: Implicações e impasses (1997-2007). / Aline dos Santos Lima

Trabalho e sociabilidade no sertão da bahia: As “quebras” e “tiras” de licuri / Joseane Bispo Oliveira

Cacau na canoa, negros no rio e contas no pescoço: labutar, festejar e crer no Camamuzinho-BA, entre 1960 e 1990 / Cristiane Batista da Silva Santos

A indústria de bolsas em serrolândia-ba e os descaminhos para o desenvolvimento local sustentável / Ivaneide Silva dos Santos

Que venha a modernidade! Salvador da Bahia entre Écrans, Redes e Picaretas Uma análise de Artes & Artistas / Rute Andrade de Castro

TURMA 2006

Fazendo gestão integrada de resíduos sólidos urbanos junto aos catadores de lixo da cidade de Santo Antônio de Jesus - BA/ Olivian da Silva Rabêlo

O turismo no Guaibim, Valença-BA: Dinâmica econômica e condições de desenvolvimento sócio-espacial / Edla M^a Barreto Santos Oliveira

Duas feiras e um mercado / Juliana de Almeida

A beneficente dos “artistas” santantonienses / Eliane Menezes

(Re) organização da produção agropecuária e o contexto ambiental em Ibicaraí – BA – 1990 a 2007 / Uildo Batista Oliveira

Memórias de uma esquerda em transição: militância comunista, espaço e sociedade na Bahia (1974-1991) / Jorge Wilton Pereira de Jesus

A produção de fogos de artifício no município de Santo Antônio de Jesus-BA: uma análise de sua contribuição para o desenvolvimento local / José Amândio Barbosa Júnior

Políticas públicas do governo do estado da bahia para atração de empresas e qualidade de vida da população trabalhadora do pólo calçadista da região sudoeste: o caso da Azaléia Nordeste no município de Itambé / Luís Rogério Cosme Santos

Pescadores do sagrado: a Festa da Sereia como prática cultural no município de Aratuípe / Uberdan Cardoso dos Santos

Do morro à cidade: imagens de Boldo em Jubiabá de Jorge Amado / Derneval Andrade Ferreira

O povo e o poder: a partilha do poder local e o desenvolvimento de Castro Alves-BA / Hanilton Ribeiro de Souza

Emancipação municipal: uma estratégia para o desenvolvimento local? O caso de Varzedo/Ba / Elmo Manuel de Jesus

De conto em conto, de ponto em ponto tecendo a representação feminina / Hildete Leal dos Santos

A influência da atividade produtiva de artefatos de couro para o desenvolvimento local do município de Ipirá – BA. / Aretusa Lima Evangelista

Um convite à leitura de Anísio melhor / Ionã Carqueijo Scarante

TURMA 2005

Incubadoras de empresas: Análise do movimento baiano de incubadoras de empresas 1991 a 2006 / Paulo César Marques de Andrade Santos

Timoneiras do bem na construção da cidade princesa: mulheres de elite, cidade e cultura (1900-1945) / Cristiana Barbosa de Oliveira Ramos

Batendo no Texto: Uma Analogia entre as Narrativas de Robert Coover e Claudius Portugal / Nilo Ferreira da Rocha

Vozes do campo: a experiência dos sem-terra no acampamento Carlos Marighella, em Ipiaú (BA) / Tarcísio Fernandes Cordeiro

O governo local e a promoção econômica a partir do marketing territorial no município de Luís Eduardo Magalhães - Bahia/ Vanessa da Silva Vieira

Análise sócio-ambiental da porção urbana do rio mutum, Santo Antonio de Jesus, Bahia / Márcia Gonçalves Bezerra

O cordel remoçado: Os Casos e Prosas do Poeta Cordelista Antônio Vieira / Maria Luiza França

Entre fé, cultura e linguagem: uma abordagem léxico-semântica dos falares dos benzedeiros castroalvenses / Deije Machado de Moura

Vidas nas fronteiras: práticas sociais e experiências de feirantes no Recôncavo Sul da Bahia, Santo Antônio de Jesus - 1948-1971 / Hamilton Rodrigues dos Santos

Avaliação da intervenção do Projeto Verde Vale e análise da situação da mata ciliar nas nascentes da microbacia do Riacho Trapiá/Jacutinga (Elísio Medrado) / Ivonete Mascarenhas de Jesus

O arranjo produtivo de flores em maracás (ba) como estratégia para o desenvolvimento local / Sandra Maria Cerqueira da Silva Mattos

Representações dos trabalhadores da feira livre de Camaçari-Bahia 1970-2007 / Júlia Rosa Castro de Britto

O sequestro das santas: a irmandade da Boa Morte e a Igreja Católica em Cachoeira, Bahia 1989 / Wiltércia Silva de Souza

Disposição dos resíduos sólidos em cruz das almas: estudo dos bairros Dr. Lauro Passos, Ana Lucia e Tabela / Moacyr Velame Branco dos Santos

Moças abusadas: concepções de honra e conflitos amorosos em Santo Antônio de Jesus - Bahia, 1890 - 1940 / Andréa Ribeiro dos Santos

Linguagem, sociedade e cultura: uma incursão léxico-semântica em textos de Cuíca de Santo Amaro / Sinéia Maia Teles Silveira

A utopia do cacau: a trajetória do mito do paraíso nos romances Terras do Sem Fim e São Jorge dos Ilhéus de Jorge Amado / Elisângela Oliveira de Santana

APÊNDICE D – RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES – MESTRADO HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL - UNEB (2009)

Alex Andrade Costa

Arranjos de sobrevivência: autonomia e mobilidade escrava no Recôncavo Sul da Bahia (1850-1888).

Carlos Nássaro Araújo da Paixão

Traços da cidade de Alagoinhas: memória, política e impasses da modernização (1930-1949)

Edilma Oliveira Souza Quadros

Transformações na cidade: vivências urbanas em Santo Antonio de Jesus/Ba (1950-1970)

Fabiana Machado da Silva

O Trem das Grotas: A Ferrovia Leste Brasileiro e seu impacto social em Jacobian (1920-1945)

José Alberto Nascimento de Jesus

Trabalhadores da Viação Férrea Federal Leste Brasileiro entre percursos e percalços na Cidade de São Félix-Ba - Décadas de 1940/1950.

Liliane Maria Fernandes Cordeiro Gomes

HELVÉCIA - homens, mulheres e eucaliptos (1980 - 2005)

Moisés de Oliveira Sampaio

O Coronel Negro: Coronelismo e Poder no Norte da Chapada Diamantina (1864 - 1919)

Oswaldo Silva Felix Junior

Repensando a Guerra (A Participação da Bahia na Guerra do Paraguai) 1865-1870

Philippe Murillo Santana de Carvalho

Uma cidade em disputa: conflitos e tensões urbanas em Itabuna (1930-1948)

Raul Coelho Barreto Neto

Marujos de Primeira Viagem: os aprendizes-marinheiros da Bahia (1910-1945)

Rosana Costa Gomes

A vida no vai-e-vem das águas: mulheres marisqueiras de Salinas da Margarida: trabalho, cultura e meio ambiente (1960-1990)

Rosineide Costa Brito dos Santos

Trabalho e "Arranjos" sócio-culturais. Trabalhadores de fogos de artifício - Recôncavo Sul, BA - 1950 - 1970

APÊNDICE E – TRABALHOS PUBLICADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – 2002 – 2009.

2008

Formação de professores na universidade federal do rio de janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica

DANIELA PATTI DO AMARAL/RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA

O curso de pedagogia no brasil na visão de pedagogos primordiais

GISELI BARRETO DA CRUZ

O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores

MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR

Uma mestra da palavra ética memória poética e (com)paixão na obra de célia linhares

ADRIANNE OGEDA GUEDES/ IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES

Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas

GISELI PERELI DE MOURA XAVIER

Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor

MARIA APARECIDA DE SOUZA SILVA

Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar

AILTON SOUZA DE OLIVEIRA

Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e tensões

RICARDO DE SOUZA JANOARIO/ANA CANEN/ RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA

Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco

ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU/ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES/JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI/MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN/YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

As interfaces de um programa oficial de formação: do escrito à dinâmica de formação

MÁRCIA REGINA CORDEIRO BAVARESCO

Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de educação profissional

ELAINE APARECIDA NEGRINI/MARIA NAZARÉ DA CRUZ

A formação de professores na revista brasileira de educação (1995 – 2005): uma breve análise

CINTHIA SOARES MANZANO

Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do realismo crítico

MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO

Autobiografia e formação docente em rondônia: a busca de uma identidade profissional

TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO

Pesquisa, alteridade e formação na escola.

LAURA NOEMI CHALUH

Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia

SANNY SILVA DA ROSA/ELISABETE CARDIERI/MARIA DO SOCORRO TAURINO

Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo

ALBÊNE LIS MONTEIRO/CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

Vozes dos acadêmicos (as) do curso de pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática

SANDRA CRISTINA VANZUITA DA SILVA/CILA ALVES DOS SANTOS MACHADO

PÔSTERES

O professor formador e os saberes docentes

PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA/MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD

Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores.

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

A representação de estudantes de curso de pedagogia sobre o que é um bom professor

MARIA LOURDES GISI/ROMILDA TEODORA ENS

Constituições identitárias reveladas em histórias de vida de professores migranteS
ELISA CLÉIA PINHEIRO RODRIGUES NOBRE/JACIRA HELENA DO VALLE
PEREIRA

Necessidades e propostas para a formação inicial docente: contribuições de professores da educação básica

REJANE MARIA GHISOLFI DA SILVA

A formação pedagógica do docente para a educação superior: delineando caminhos e aproximações

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS/KARINA DE MELO CONTE

Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias

LIDIANE TEIXEIRA BRASIL MAZZEU

Os (di)lemas da formação dos profissionais da educação: a busca de um estereótipo ou a construção de um arquétipo?

EMERSON RODRIGO CAMARGO/CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS

2007

A ESCOLA COMO MICROUNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DOS
PROFESSORES GENERALISTAS INTEGRAIS NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA
BÁSICA EM CUBA

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O
DESAFIO DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE QUALIDADE

Giseli Pereli de Moura Xavier

A PRÁTICA DE PESQUISA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE
PEDAGOGIA

Maria Iolanda Fontana

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEM TERRA: UM ESTUDO DE CASO

Fátima Maria dos Santos

Sueli Mazzilli

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A
DESCONTINUIDADE DAS AÇÕES E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

Adriana de Freitas Rheinheimer

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TORNAR-SE
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neusa Banhara Ambrosetti
Patrícia Cristina Albieri de Almeida

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CENTROS E MUSEUS
DE CIÊNCIAS NO BRASIL

Daniela Franco Carvalho Jacobucci
Giuliano Buzá Jacobucci
Jorge Megid Neto

A LEITURA E A ESCRITA DE PROFESSORAS FACE AOS DESAFIOS DOS
NOVOS LETRAMENTOS

Belmira Oliveira Bueno
Denise Trento Rebello de Souza
Isabel Melero Bello

O CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES EM INFORMÁTICA
EDUCATIVA COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NA PRÁTICA
DOCENTE

Cátia Caldas Correia
Rosemary Sant'Anna Bonifácio
Lina Cardoso Nunes

OS FORMADORES DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS
PROFISSIONAL

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

A GESTÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS TÉCNICAS: UM DESAFIO PARA
PROFESSORES E DIRETORES

Ângela Maria Martins

PESQUISA-FORMAÇÃO: DOIS ESTUDOS, DOIS CONTEXTOS, MESMOS
DESAFIOS

Antonio Serafim Pereira

PESQUISA DO PROFESSOR EM JULGAMENTO

Giseli Barreto da Cruz
Luiz Alberto Boing

PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA COMPARAÇÃO
ENTRE OS ANOS 90 E 2000

Roberta Rotta Messias de Andrade

A “CRIANÇA-PROBLEMA” E O MAL-ESTAR DO PROFESSOR

Margarete Parreira Miranda

MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DELINEANDO
POSSÍVEIS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Dóris Pires Vargas Bolzan

Estela Maris Giordani

A FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREAS CURRICULARES:
POSSIBILIDADES E LIMITES DE CONSTITUÍREM-SE COMO
“COMUNIDADES INTERPRETATIVAS”

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

QUESTÕES EXATAS, RESPOSTAS INCERTAS: DILEMAS E PERSPECTIVAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA, MATEMÁTICA E QUÍMICA

Geovana Ferreira Melo

O USO DO PORTFOLIO REFLEXIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL

Elaine Sampaio Araujo

INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A
PERCEPÇÃO DE ALFABETIZADORAS DE PORTO VELHO SOBRE AS
INFLUÊNCIAS DO PROFA

Eliriane dos Santos da Silva Albuquerque

PERCURSOS DE FORMAÇÃO: NO ENTRECRUZAMENTO DO EU PESSOAL E
DO EU PROFISSIONAL

Guacira de Azambuja

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E TENSÕES

Isabel de Oliveira e Silva

COLETIVOS ESCOLARES E INTERAÇÕES DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Milton Antonio Auth

A DIMENSÃO IDENTITÁRIA DA RELAÇÃO COM O APRENDER A SER
EDUCADOR SOCIAL

Márcia Campos Ferreira

Anna Maria Salgueiro Caldeira

MANIFESTAÇÕES DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Jose Galindo
Edson do Carmo Inforsato

A INSERÇÃO DO COMPUTADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR: FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES-
INSTRUTORES

Adriana Rodrigues da Silva

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM DOCENTE POR
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva

A ESCOLA COMO CONTEXTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: A
REALIDADE DE UMA UNIDADE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE
CAMPO GRANDE

Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli

O CORPO NA CONDIÇÃO DOCENTE : EXIGÊNCIAS E ATRIBUTOS

Marlene de Araújo

NARRATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU PROCESSO
DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS
DIFERENTES REGIÕES DO PAÍS

Maria Eliza Gama Santos
Eduardo Adolfo Terrazzan

2006

ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO
PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

BENEDITA DE ALMEIDA

INTERAÇÕES E MEDIAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

REJANE MARIA GHISOLFI DA SILVA

A Impostura do Mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de
educar

MARCELO RICARDO PEREIRA

TENDÊNCIAS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS

ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO

Formação de Professores: as travessias do cuidado de si
LÚCIA SCHNEIDER HARDT

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE
RELAÇÕES COM O SABER
MESSIAS HOLANDA DIEB

Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério
FLAVIA MEDEIROS SARTI
BELMIRA OLIVEIRA BUENO

A docência na Educação Profissional
SUZANA LANNA BURNIER COELHO

A Orientação da Prática Pedagógica na Formação Superior de Professores em Serviço:
um estudo sobre o serviço de tutoria.
LEA STAHLSCHMIDT PINTO SILVA

Processos de formação de professoras iniciantes
MAEVI ANABEL NONO
MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI

Identities de professores e redes de significações - configurações que constituem o
"nós, professores"
HELOISA SALLES GENTIL

A planificação docente no ensino superior. Um estudo de caso
ROSANA MARIA MARTINS

A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura
MARINALVA LOPES RIBEIRO/SANDRA REGINA SOARES

Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso
da informática na educação
RENATA PORTELA RINALDI/ALINE MARIA DE MEDERIOS RODRIGUES
REALI

Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com
professores?
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do Curso Médio Normal

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

ALBÊNE LIS MONTEIRO

O jogo da cognição na linguagem de professores universitários em formação para a educação a distância

FELIPE GUSTSACK

MÔNICA CARAPEÇOS ARRIADA

A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: Um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores

IGUATEMI SANTOS RANGEL

O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer

MARGARETH DINIZ

A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia

MARGARIDA MONTEJANO DA SILVA

MARA REGINA LEMES DE SORDI

Uma história de formação de professores: Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUCSP (1971 a 1986)

MARIA LUIZA MACEDO ABBUD

Formação de Professores e Reflexividade Dialética à Luz da Teoria Crítica

WERNER LUDWIG MARKERT

Visões sociais acerca do magistério

CELSO LUIZ APARECIDO CONTI

Por uma Política Institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo

GISELE ANTUNES ROCHA

Interação universidade-escola e as "invasões do sistema no mundo da vida"

LIZETE MARIA ORQUIZA DE CARVALHO/WASHINGTON LUIZ PACHECO DE CARVALHO

Professor-pesquisador: o caso da professora Flora

ALBERTO VILLANI/DANIELA CASSIA SUDAN/DENISE DE FREITAS

Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas

EDSON DO CARMO INFORSATO

CAMILA JOSE GALINDO

Contribuições ao processo de formação docente para a prática pedagógica em aulas expositivo-participativas

ANA LUIZA ROCHA VIEIRA PERDIGÃO

CRISTIANE CORDEIRO DE CAMARGO

Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional

MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR

Aprendizagem experiencial: os canais utilizados pelos docentes em administração para transformar as experiências em aprendizagem docente

CAMILA OLIVEIRA IGARI

Um olhar sobre formadores de formadores: Concepções e práticas

IVANA GUIMARÃES LODI

MARIA EUGÊNIA DE LIMA E MONTES CASTANHO

O significado da pesquisa segundo professores formadores

ROMILDA TEODORA ENS

Utilização de software na construção do discurso social coletivo em pesquisa sobre formação de professores

LUZIA ALVES DE CARVALHO

A (in)disciplina escolar: impactos sobre a formação docente

CARMEM LUCIA LASCANO PINTO

DENISE GROSSO DA FONSECA

A formação continuada e a continuidade da formação

GUACIRA DE AZAMBUJA

Patrimônio, memória e formação de professores: outros diálogos na formação docente

MAIRCE DA SILVA ARAUJO

CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ

MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES

Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias: a experiência da ufes no curso de pedagogia/EAD

CHARLES MORETO

A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características

ANDRE LUIZ SENA MARIANO

Profesores do curso de hotelaria: conhecendo a constituição de seus saberes docentes

DANIELA CAMILA FAGGION BARBIERI SILVA

Formação de professores em serviço e a distância: o caso veredas

JULIANA CORDEIRO SOARES BRANCO

MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA

Rede de pesquisadores: a produção acadêmica sobre professores na região centro-oeste

MARTHA MARIA PRATA LINHARES

JANETE APARECIDA PEREIRA MELO

NILZA CONSUELO ALVES PINHEIRO

ROWENA BORRALHO MONTEIRO LACERDA

A contribuição de um curso de pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola

MARIA LIDIA SICA SZYMANSKI

Concepções de ensino-aprendizagem de licenciandos e práticas discursivas argumentativas na formação inicial de professores de ciências da natureza

MANUELA GOMES LOPES

SÉRGIO DIAS CIRINO

2005

Educação intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural

ALMEIDA, Célia Maria de Castro – Uniube

MOREIRA, Marta Candido – UNIPAC – FEU

A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de – UNICAMP – UNITAU

BIAJONE, Jefferson – UNICAMP

as redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do projeto “Salto para o Futuro”

ALMEIDA, Rosilene Souza – UERJ

A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural

ARAÚJO, Elaine Sampaio – USP/RP

MOURA, Manoel Oriosvaldo de – USP (CAPES)

Uma vez normalista, sempre normalista: a presença do método de ensino intuitivo na construção de um habitus pedagógico (escola normal catarinense - 1911/1935)

AURAS, Gladys Mary Teive – UDESC

A ausência da criança na produção acadêmica sobre a escola: um estudo de caso

BATISTA, Ezir Mafra – UFSC

Moacyr Laterza: a experiência artística na professoralidade

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu – UFG – Uniube

Re-construir a escola? Um desafio para os docentes do secundário

BORGES, Cecilia – Universidade de Montreal (CRSH)

Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária

CASTRO, Magali de – PUC-Minas

Construção curricular como educação de professores - o caso das diretrizes curriculares estaduais de história no paraná

CERRI, Luis Fernando – UEPG

Professoras iniciantes: situaes difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental

CORSI, Adriana Maria – UFSCar

A mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar

COSTA, Gilvan Luiz Machado – Unisul

Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?

FARIAS, Isabel Maria Sabino de – UECE (FUNCAP/CE)

Políticas de formação docente em belém do pará: dilemas e desafios do projeto escola cabana

FERREIRA, Diana Lemes – UFPA

Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação  docência para professores de educação física

FERREIRA, Lílian Aparecida – UNESP – UFSCar

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues – UFSCar

Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos

FONTANA, Roseli Aparecida Cação – UNICAMP

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia – UNICAMP

A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas

GARIGLIO, José Ângelo - CEFET-MG (CAPES)

A questão homossexual e a formação dos professores

GRANÚZZIO, Patrícia Magri – UNIMEP

A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora

LADE, Marcela Lazzarini de – UFJF

Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente

LOPONTE, Luciana Gruppelli – UNISC – UFRGS

Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5^a à 8^a série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS

MACHADO, Vera de Mattos – UFMS

Docência e devir: com a palavra a professora...

MIRANDA, Maria Salete de – UFSC

Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda – UFMT (CAPES)

Modificações nas representações de professores do ciclo inicial do ensino fundamental acerca da educação física: constatações a partir de um programa de formação contínua

Neira, Marcos Garcia – USP

Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas

NUNES, Ana Ignez Belém Lima – UECE (CNPq)

Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores

OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. de – PUC-Rio

FERREIRA, Augusto César Rosito – PUC-Rio

CRUZ, Giseli Barreto da – PUC-Rio

BOING, Luiz Alberto – PUC-Rio

WALDHELM, Monica – PUC-Rio

ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de – PUC-Rio (CNPq)

Possibilidades de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores de matemática

Oliveira, Maria Cristina Araújo de – PUC-SP

Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes – UEPG

Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira – PUC/SP

KNOBLAUCH, Adriane – PUC/SP (CAPES / CNPq)

A escola normal e a formação da professora primária em Minas Gerais: de normalista linda a guardiã dos princípios morais e dos bons costumes.

PEREIRA, Maria José de Moraes – UI

O impacto das políticas públicas em educação superior e saúde na formação do professor de odontologia numa dimensão crítica

PÉRET, Adriana de Castro Amédée – UFMG

Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docente

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de – UnB

FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha – UnB

Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão

RODRIGUES, Janine Marta Coelho – UFPB

RÊGO, Rogéria Gaudencio do – UFPB

Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática

ROSALEN, Marilena – UNIMEP

MAZZILLI, Sueli – UNIMEP (FAP – UNIMEP)

O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares

SANTOS, Helena Maria dos – Univap (CAPES)

Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos – UERJ

Vínculos de aprendizagem na formação de professores: um estudo crítico sobre o pec-
formação universitária

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes – PUC-SP

Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa

SILVA, Ademar da – UFSCar

MARGONARI, Denise Maria – UNESP/Araraquara

A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)

SILVA, Andréia Ferreira da – UFG (PICDT – CAPES)

A cidadania no contexto da formação de professores

SOARES, Sandra Regina – UEFS

Problematização de conceitos e práticas: uma abordagem etnográfica no levantamento de questões epistemológicas e sociológicas
SUTIL, Noemí – UEPG (CAPES)

A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica
TEIXEIRA, Vania Laneuville – UFF – FME

Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores
TERRAZAN, Eduardo Adolfo – UFSM
SANTOS, Maria Eliza Gama – UFSM
LISOVSKI, Lisandra Almeida – UFSM (CNPq)

Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente
TORRIGLIA, Patrícia Laura – UFSC – UNISUL (CNPq)

A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000
VENTORIM, Silvana – UFES (CAPES)

Pôsteres

Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões
AMBROSETTI, Neusa Banhara – UNITAU
RIBEIRO, Maria Teresa de Moura – UNITAU

Sobre os fatores colaborativos da formação docente
AZAMBUJA, Guacira de - Unisinos (Capes)

Estratégias formativas como elemento integrador na educação inicial e continuada de professores
AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de - USP
ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de – PUCSP

Pesquisa na formação do professor: a perspectiva dos ex-alunos
ENS, Romilda Teodora – PUCPR/PUCSP

O cotidiano escolar e a formação do professor: perplexidades e alternativas frente ao fenômeno da (in)disciplina
FORSTER, Mari Margarete dos Santos – UNISINOS (CNPq/FAPERGS)

Formação contínua: o encaixe entre projetos
ISHIHARA, Cristiane Akemi– FEUSP

Aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes
LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista – UNEB

Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED
MARIANO, André Luiz Sena – UFSCar (CAPES)

A formação dos professores de Educação Infantil: apreciações bibliográficas
RAUPP, Marilene Dandolini - CED/UFSC

Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos
SAMPAIO, Marisa Narcizo – UFF

2004

Trabalhos

Paradigmas, saberes e práticas: uma análise nos cursos de especialização em educação física escolar
ALVES, Wanderson Ferreira - UEG

Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores
ARAGÃO, Rosália M. R. de – PPGE-UMESP

Relatos de experiências docentes na formação continuada de professores
AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria

Novos espaços formativos de professores e prática docente
BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas -UNESP-Assis (FUNDUNESP)

Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)
BERNADO, Elisangela da Silva - PUC-Rio (CNPq)

Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola
BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes – UFPA (CAPES)

Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série
BRAGAGNOLO, Regina Ingrid – UFSC
LUNA, Iúri Novaes – UFSC – UNISUL (FUNCITEC-SC)

Pedagogia da terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST
FOERSTE, Erineu - UFES (PRONERA/Ação Educativa)

Formando professores para a educação profissional
GOMES, Heloisa Maria - PUC/SP

Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas

GRIGOLI, Josefa A.G. - UCDB
TEIXEIRA, Leny R. M. UCDB
LIMA, Cláudia M. UCDB

Alfabetização: imaginário e práticas pedagógicas das professoras de primeiras séries do ensino fundamental do Alto Vale do Itajaí

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira - UDESC

A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão

JORDÃO, Rosana dos Santos – FEUSP (FAPESP)

O despertar da consciência corporal do professor

MOYZÉS, Márcia Helena Ferreira – UFU

MOTA, Maria Veranilda Soares – UFU

Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares

NÚÑEZ, Isauro Beltrán – UFRN (CNPq)

Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de – PUC/SP

Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes – NEI/UFRN

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida – DEPED/UFRN

Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras?

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos – CPEI – UERJ – UFF

A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos - UERJ

Como os professores utilizam os novos livros didáticos de alfabetização avaliados com as maiores menções pelo PNLD

SILVA, Ceris S. Ribas da – UFMG

A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia: modos de mediação do formador

SILVA, Lenice Heloisa de Arruda - UFMS

SCHNETZLER, Roseli P. – UNIMEP

Fale com ela (s)

SOBREIRA, Henrique Garcia - UERJ/FEBF (CNPq/FAPERJ)

A práxis dos professores e as relações de etnia na escola.

VIANA, Verônica Rodrigues - UNICAMP

Pôsteres

Pânta reî: o que o devir da obra de picasso ensina ao professor
BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu - Uniube/UFG

O Banco Mundial e o financiamento do Programa Magister de formação de professores
BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves - PUC-MINAS
FERREIRA, Eveline Andrade - PUC-MINAS (CAPES)

A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ
CUPOLILO, Amparo Villa – UFRRJ

Os lugares e os sentidos da formação docente
FORSTER, Mari Margarete dos Santos, UNISINOS
SOUZA, Carmem Lisiane Escouto, UFRGS (CNPq/FAPERGS/UNISINOS)

Formar professores: para que? Para quem?
MELO, Geovana Ferreira – UFU/UFG
DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. – UFG

O início da carreira docente e a formação inicial: problematizando esta relação
ROCHA, Gisele Antunes – UFSCar

2003

Trabalhos

Cultura e ideário Pedagógico do curso de Pedagogia UFF/Niterói
Adrienne Ogêda Guedes - CMA
Iduina Braun Mont'Alverne Chaves (CAPES)

Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet
Aldecí Cacique Calixto - UFU

Os saberes do professor da educação básica de 5a. a 8a. série e seus componentes disciplinares
Cecília Maria Ferreira Borges - CRIFPE/UMontreal (Capes)

Formação de professores à distância na transição de paradigmas
ELSA GUIMARÃES OLIVEIRA - CATÓLICA

Práticas interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do ensino superior e da educação básica
JAIRO DE ARAUJO LOPES - PUC-Campinas/Elizabeth Adorno de Araujo

Ação docente e educação não excludente: o discurso de transformação e a prática

docente de professores da escola pública municipal da cidade de São Paulo
José Rubens Lima Jardimino - UNINOVE

Cidadania, cultura e diferença na escola
Maria Celeste de Moura Andrade

Professores e informática na educação: saberes e sentimentos
Natal Lânia Roque Fernandes - CEFET - CE/ UNED-CEDRO

Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?
Sonia Regina Mendes dos Santos - UERJ

Os significados da docência e a cultura da escola
TEREZINHA MARIA CARDOSO - UFSC (PICD/CAPES)

O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa.
PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal – UFF

Formadores de professores: elementos para a construção de uma experiência
RAHME, Mônica Maria Farid – FCHPL

Pôsteres

A sala de aula como experiência de si
ANA MARIA FACCIOLI DE CAMARGO – UNIUBE/SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES/ORMEZINDA MARIA RIBEIRO/MARTHA MARIA PRATA LINHARES

Avaliando um projeto integrado de pesquisa-ação colaborativa: a leitura em questão
Cristiane Marcela Pepe - FCL/Ar-UNESP (CAPES)

Programa de Formação de Professores MAGISTER-UECE: construindo uma cultura de avaliação
Eveline Andrade Ferreira - PUC-Minas (CNPq)

O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção
Helena Maria dos Santos - UNIVAP

Formação de professores/as, multiculturalismo e ensino de história: desafios e possibilidades
Regina Célia do Couto - UFU (FAPEMIG)

A síndrome de burnout e a concepção reichiana de saúde do educador.
Valéria Resende T. Pereira - UFU

2002

Trabalhos

O contexto e os pressupostos para formação de professores em um instituto superior de educação: potenciais multiculturais?

Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ)

Profissão professor de Ensino Médio

Jaana Flavia Fernandes Nogueira; Eveline Andrade Ferreira (UECE)

Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente

João Batista Carvalho Nunes (UECE)

Repensando a formação do professor interdisciplinar

Joe Garcia (UTP)

A problemática do bacharelado e da licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para docência

José Fernandes Costa; Carla Regina da Silva; Lucila Mareli Meyer; Jane Bittencourt (UFSC)

Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente

Jussara Marques de Macedo (UESB)

Saberes do Professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS

Leny Rodrigues Martins Teixeira; Claudia Maria de Lima; Josefa A. G. Grígoli (UCDB)

Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia

Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (UFAM)

Os saberes envolvidos na prática competente

Neusa Banhara Ambrosetti (UNITAU)

Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: o caso do Brasil e do Quebec

Olgaises Cabral Maues; Calixte Wondje; Clermont Gauthier (UFPA)

Pôsteres

Pela narrativa dialógica... os movimentos de constituição da formadora de professores a partir do interior da escola

Fátima Rezende Naves Dias (UFU/ESEBA)

A professora em constituição nas relações de trabalho: uma aproximação do conceito de autonomia

Maria Lúcia Queiroz Guimarães Hernandes

Qual a natureza dos saberes que os licenciandos têm sobre ser um bom professor?

Marisa Franzoni (FEUSP)

A competência científico-pedagógica dos professores formadores da universidade de Aveiro-Portugal

Regina Maria Teles Coutinho (UESPI)

A formação de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados

Sonia Regina Mendes (UERJ/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense)

O fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes (UNIUBE).